

A PÓS- -GRADUAÇÃO DESLÚDICA

EDSON
SEITI
MIYATA



UFRJ





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDSON SEITI MIYATA

A PÓS-GRADUAÇÃO DESLÚDICA



Rio de Janeiro
2022
Edson Seiti Miyata

A PÓS-GRADUAÇÃO DESLÚDICA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: *Inclusão, Ética e Interculturalidade*

Orientadora: Prof. Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia

Rio de Janeiro

2022

CIP - Catalogação na Publicação

M685p MIYATA, EDSON SEITI
A PÓS-GRADUAÇÃO DESLÚDICA / EDSON SEITI MIYATA. --
Rio de Janeiro, 2022.
193 f.

Orientadora: MARIA VITÓRIA CAMPOS MAMEDE MAIA.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2022.

1. DESLÚDICO. 2. PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU. 3.
CÍRCULO MÁGICO. 4. ESPAÇO POTENCIAL. 5. IMAGINAÇÃO.
I. MAIA, MARIA VITÓRIA CAMPOS MAMEDE, orient. II.
Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Aos 31 dias do mês de agosto de **2022** às 9:00 h, de forma remota da Faculdade de Educação no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Tese intitulada " **Pós-graduação deslúdica**", de autoria do(a) doutorando(a) Edson Seiti Miyata, candidato(a) ao título de **Doutor em Educação**, turma **2019** do Programa de Pós-Graduação em Educação. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Prof(a). Dr(a). Maria Vitoria Campos Mamede Maia (UFRJ), Prof(a). Dr(a). Stella Peixoto de Azevedo Pedrosa (UNESA), Prof(a). Dr(a). Katia Regina Xavier da Silva (Colégio Pedro II - MPPEB), Prof(a). Dr(a) Ana Ivenicki (UFRJ), Prof(a). Dr(a) José Jairo Vieira (UFRJ) considerou o trabalho:

() Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação ()
Reprovado(a)

A Banca considerou o doutorando **APROVADO**, elogiou a qualidade da tese e sua fundamentação teórico metodológica, a originalidade da temática, a excelente estruturação do trabalho, destacando a importância do mesmo para as Políticas Públicas e Políticas Institucionais na Pós-graduação. A banca sugere a submissão da tese para publicação em congressos periódicos científicos da área e outros fóruns relevantes.

Eu, Maria Vitoria Campos Mamede Maia, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato(a).

Continuação da Ata de Defesa de Tese do doutorando Edson Seiti Miyata, realizada em 31 de agosto de 2022.

Prof. Dr.(a) Maria Vitoria Campos Mamede Maia (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Stella Peixoto de Azevedo Pedrosa (UNESA)

Prof(a). Dr(a). Katia Regina Xavier da Silva (Colégio Pedro II - MPPEB)

Prof(a). Dr(a) Ana Ivenicki (UFRJ)

Prof(a). Dr(a) José Jairo Vieira (UFRJ)

MARIA VITORIA CAMPOS
MAMEDE MAIA:72630612791

Assinado de forma digital por MARIA VITORIA
CAMPOS MAMEDE MAIA:72630612791
Dados: 2022.08.31 20:02:13 -03'00'

Prof. Dr.(a) Maria Vitoria Campos Mamede Maia (UFRJ)
Presidente da Banca

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Seizi e Kukiko,
que desde cedo avivaram o lúdico
que teima habitar em mim.

Aos meus irmãos Marcos, Marina e Otávio,
assim como eu, formados em universidades públicas
e ferozes defensores da educação pública, laica e gratuita.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas do grupo de pesquisa O Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem – LUPEA.

Aos colegas do Centro de Capacitação do Inmetro.

A Solange Rosa de Araújo, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGE/UFRJ.

Às/aos professoras/es da banca examinadora: Prof. Emérita Ana Ivenicki (UFRJ); Prof. Dr. José Jairo Vieira (UFRJ); Prof. Dra. Kátia Regina Xavier da Silva (Colégio Pedro II); Prof. Dra. Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa (UNESA), Prof. Dra. Mônica Pereira dos Santos (UFRJ) e Prof. Dr. Luiz Fernando Rust da Costa Carmo (Inmetro).

AGRADECIMENTO ESPECIALÍSSIMO

À Prof. Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia, nossa querida Vicky. Minha eterna gratidão por ter aceitado o desafio de me orientar, por ter me acolhido no LUPEA e por ter confiado em meu trabalho. Estudar, pesquisar e produzir com você propiciaram experiências transformadoras em mim. Jamais conseguirei agradecer com palavras. Por isso, agradeço com admiração, amizade e afeto.

RESUMO

MIYATA, Edson Seiti. A pós-graduação deslúdica. Rio de Janeiro, 2022. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Esta tese partiu do seguinte problema: como o lúdico tem estado presente no contexto brasileiro da pós-graduação stricto sensu? O objetivo principal foi investigar a extensão e as representações do lúdico nas diferentes dimensões da pós-graduação stricto sensu brasileira. A fundamentação teórica se assenta na compreensão do lúdico em perspectiva ontológica, por meio dos aportes da psicanálise, da filosofia sócio-histórica e da psicologia. São autores primários: Winnicott ([1951]/1975, [1966]/1987, [1971]/2005, [1968]/1996, [1960]/2007a, [1963]/2007b, [1945]/2012), Huizinga ([1944]/1980, [1905]/2005, [1933]/2014) e Vygotsky ([1926]/1999, [1930]/2012a, [1934]/2012b). Metodologicamente, a pesquisa é de cunho qualitativo e está apoiada nos seguintes três procedimentos: i) pesquisa bibliográfica de teses, dissertações, artigos e trabalhos da Anped Nacional; ii) análise documental do Parecer nº 977/65 – Parecer Sucupira; iii) análise documental do VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) / 2011-2020. Os dados foram analisados conforme a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, [1977]/2016) e mostram que: a) a produção científica brasileira em educação invisibiliza o tema do lúdico na pós-graduação stricto sensu; b) os documentos oficiais analisados contêm categorias que dialogam com o conceito de lúdico; c) o VI PNPG / 2011-2020, em particular, apresenta a multi/interdisciplinaridade como categoria predominante. Conclui-se que o lúdico ainda é circunscrito à tradicional ideia de jogos e brincadeiras infantis, o que explicaria o apagamento deste tema no contexto do ensino superior, especialmente na pós-graduação. Advoga-se a resignificação do lúdico na educação à luz das perspectivas psicanalítica e ontológica, assim como promover mais robustez à investigação deste tema no âmbito da pós-graduação.

Palavras-chave: Deslúdico. Pós-graduação stricto sensu. Círculo mágico. Espaço potencial. Imaginação.

ABSTRACT

MIYATA, Edson Seiti. The unplayful graduate school. Rio de Janeiro, 2022. 195 f. Thesis (PhD Degree in Education) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This thesis is based on the following problem: how has play been present in the Brazilian context of graduate studies? The main objective was to investigate the extent and representations of play in the different dimensions of Brazilian graduate studies. The theoretical foundation is grounded on the understanding of play in an ontological perspective, through the contributions of psychoanalysis, social-historical philosophy and psychology. The main authors are: Winnicott ([1951]/1975, [1966]/1987, [1971]/2005, [1968]/1996, [1960]/2007a, [1963]/2007b, [1945]/2012), Huizinga ([1944]/1980, [1905]/2005, [1933]/2014) and Vygotsky ([1926]/1999, [1930]/2012a, [1934]/2012b). The research methodology is of a qualitative nature and is supported by the following three procedures: i) bibliographic research of theses, dissertations, articles and works presented in Anped Nacional; ii) document analysis of Parecer No. 977/65 – Parecer Sucupira; iii) document analysis of VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) / 2011-2020. Data were analyzed according to the content analysis technique (BARDIN, [1977]/2016) and showed that: a) Brazilian scientific production in education makes the theme of play invisible when it comes to graduate studies; b) both official documents contain categories that dialogue with the concept of play; c) the VI PNPG / 2011-2020, in particular, presents *multi/interdisciplinarity* as leading category. It is concluded that play is still limited to the traditional idea of children's games, which could explain the absence of this theme in the context of higher education, especially in graduate studies. It is advocated the re-understanding of play in education by psychoanalytic and ontological perspectives, as well as strengthening the investigation of play in the scope of graduate studies.

Keywords: Unplayful. Graduate school. Magic circle. Transitional space. Imagination.

RESUMEN

MIYATA, Edson Seiti. El posgrado deslúdico. Rio de Janeiro, 2022. 195 f. Tesis (Doctorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Esta tesis parte del siguiente problema: ¿cómo ha estado presente el lúdico en el contexto brasileño de estudios de posgrado? El objetivo principal fue investigar la extensión y las representaciones del lúdico en las diferentes dimensiones de los estudios de posgrado brasileños. La fundamentación teórica se basa en la comprensión del juego en una perspectiva ontológica, a través de los aportes del psicoanálisis, la filosofía sociohistórica y la psicología. Los principales autores son: Winnicott ([1951]/1975, [1966]/1987, [1971]/2005, [1968]/1996, [1960]/2007a, [1963]/2007b, [1945]/2012), Huizinga ([1944]/1980, [1905]/2005, [1933]/2014) y Vygotsky ([1926]/1999, [1930]/2012a, [1934]/2012b). Metodológicamente, la investigación es de carácter cualitativo y se sustenta en los siguientes tres procedimientos: i) búsqueda bibliográfica de tesis, disertaciones, artículos y trabajos presentados en Anped Nacional; ii) análisis documental del Parecer N° 977/65 – Parecer Sucupira; iii) análisis documental del VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)/2011-2020. Los datos fueron analizados según la técnica de análisis de contenido (BARDIN, [1977]/2016) y mostraron que: a) la producción científica brasileña en educación invisibiliza el tema del lúdico en los estudios de posgrado; b) ambos documentos oficiales contienen categorías que dialogan con el concepto de lúdico; c) el VI PNP/2011-2020, en particular, presenta la multi/interdisciplinariedad como categoría protagónica. Se concluye que el lúdico se limita a la idea tradicional de los juegos infantiles, lo que podría explicar la ausencia de este tema en el contexto de la educación superior, especialmente en los estudios de posgrado. Se defiende la recompreensión del juego en la educación desde la perspectiva psicoanalítica y ontológica, así como el fortalecimiento de la investigación del lúdico en el ámbito de los estudios de posgrado.

Palabras clave: Deslúdico. Posgrado. Circulo mágico. Espacio transicional. Imaginación.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Classificação das categorias/campos de investigação nas teses e dissertações sobre o lúdico na educação	78
Quadro 02	Classificação das categorias/campos de investigação nos artigos científicos sobre o lúdico na educação	84
Quadro 03	Classificação das categorias/campos de investigação nos trabalhos da ANPEd sobre o lúdico na educação	88
Quadro 04	Categorias localizadas no Parecer nº 977/65 que dialogam com os aportes teóricos	100
Quadro 05	Capítulos do VI PNPG que foram excluídos da análise documental e suas respectivas justificativas	111
Quadro 06	Capítulos do VI PNPG que compuseram o corpo do conteúdo analisado	112
Quadro 07	Categorias localizadas no VI PNPG que dialogam com os aportes teóricos	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Teses e dissertações (2016-2020) - distribuição por tipo de trabalho	77
Gráfico 02	Teses e dissertações (2016-2020) - por campo de investigação	79
Gráfico 03	Artigos científicos (2016-2020) - por campo de investigação	85
Gráfico 04	Trabalhos apresentados nas 36ª, 37ª e 39ª Reuniões Nacionais da Anped Nacional (2015/2017/2019) - por campo de investigação	88
Gráfico 05	Categorias localizadas no Parecer nº 977/65 que dialogam com os aportes teóricos (em números absolutos e em percentagem)	101
Gráfico 06	Categorias localizadas no VI PNPG que dialogam com os aportes teóricos (em números absolutos e em percentagem)	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Nuvem de palavras formada a partir dos 100 termos/palavras mais frequentes nos títulos das 332 teses e dissertações	81
Figura 02	Nuvem de palavras formada a partir dos 100 termos/palavras mais frequentes nos títulos dos 102 artigos	86
Figura 03	Nuvem de palavras formada a partir dos 85 termos/palavras identificados nos títulos dos trabalhos das 37 ^a , 38 ^a e 39 ^a reuniões nacionais da ANPEd	90
Figura 04	Tríade da pós-graduação lúdica, à luz dos pressupostos de Winnicott, Huizinga e Vygotsky	141

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01	Detalhe de uma aula do ensino infantil	134
Imagem 02	Detalhe de uma aula do ensino médio	134
Imagem 03	Detalhe de uma aula da graduação	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cicma	Centro de Capacitação
CsF	Ciência Sem Fronteiras
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
Inmetro	Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia
LUPEA	O Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem - Grupo de Pesquisa
MEC	Ministério da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGE/UFRJ	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
PPGBiotec	Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia do Inmetro
PPGM	Programa de Pós-Graduação em Metrologia do Inmetro
PPGMQ	Programa de Pós-Graduação em Metrologia e Qualidade do Inmetro
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1 Contexto.....	19
1.2 O problema da pesquisa	23
1.3 Argumento central.....	26
1.4 Objetivos	28
1.5 Justificativa	29
1.6 Decisões metodológicas	31
2. O CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	33
2.1 Histórico da pós-graduação no Brasil	34
2.2 Panorama atual da pós-graduação no Brasil	38
2.3 A relação orientador-orientando.....	42
2.4 Desafios da pós-graduação no Brasil	47
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO LÚDICO	53
3.1 Contexto.....	54
3.2 O lúdico em Winnicott	55
3.2.1 Fenômenos transicionais e o espaço potencial	56
3.2.2 A experiência cultural	58
3.2.3 O brincar	59
3.3 O lúdico em Huizinga	62
3.3 O lúdico em Vigotsky	68
4. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE O LÚDICO NA EDUCAÇÃO	73
4.1 Contexto e metodologia	74
4.2 Pesquisa de teses e dissertações - bases Capes e BDTD	76
4.3 Pesquisa de artigos - bases Scielo e Periódicos Capes	82
4.4 Pesquisa de trabalhos apresentados na ANPED Nacional.....	87
4.5 Discussão	91
5. ANÁLISE DOCUMENTAL DO PARECER Nº 977/65 - PARECER SUCUPIRA	95
5.1 Contexto e metodologia	96
5.2 Análise do Parecer Nº 977/65 – Parecer Sucupira	98
5.3 Discussão	102
6. ANÁLISE DOCUMENTAL DO PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG) / 2011-2020	107

6.1 Contexto e metodologia	108
6.2 Análise do PNPG / 2011-2020	109
6.3 Discussão	117
7. A PÓS-GRADUAÇÃO DESLÚDICA	124
7.1 Por uma pós-graduação mais acolhedora	125
7.2 Doutores e mestres não gostam do lúdico?	132
7.3 Pesquisa como ato lúdico	139
8. COSTURAS FINAIS	149
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES	167
Apêndice A – Planilha com os 100 termos/palavras mais frequentes nos títulos das teses e dissertações (2016-2020)	168
Apêndice B – Planilha com os 100 termos/palavras mais frequentes nos títulos dos artigos (2016-2020)	169
Apêndice C – Planilha com os 85 termos/palavras presentes nos títulos dos trabalhos da ANPEd Nacional (2015-2020)	170
Apêndice D – Planilha com grupos de pesquisa dedicados ao lúdico na educação... ..	171
ANEXOS	175
Anexo A – Parecer nº 977/65	176
Anexo B – Capa do VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020	189
Anexo C – Índice do VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020	190

1 INTRODUÇÃO



1.1 Contexto

Iniciei minha trajetória na pós-graduação *stricto sensu* nesta Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, no ano de 2006, como mestrando deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ – PPGE/UFRJ. Lembro-me do impacto que as primeiras aulas no primeiro semestre tiveram em mim, descortinando o universo da pesquisa científica no contexto das Ciências Humanas, mais nitidamente no campo da Educação. Ali estava um graduado em Comunicação Social pela Universidade Federal Fluminense – UFF que não havia vivenciado o cotidiano de um grupo de pesquisa, pois meu engajamento estava direcionado ao mundo do trabalho. Em 1997, recém-formado como publicitário, já atuava no mundo do trabalho empresarial e privado. Em 1999, tendo concluído uma especialização em Marketing, tomei a decisão de reorientar meu percurso profissional. Fui aprovado em concurso público como professor de Comunicação Social na Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, atuando no Ensino Técnico. Dois anos depois, em 2001, fui admitido como professor universitário na Universidade Estácio de Sá, onde permaneço até hoje. Finalmente, em 2011, deu-se minha última transição: exonerei-me da FAETEC para assumir novo cargo público como pesquisador-tecnologista do Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – Inmetro.

No Inmetro, atuo em uma unidade chamada Centro de Capacitação – Cicma, que é responsável por gerenciar os programas de pós-graduação, os cursos técnicos, as capacitações profissionais e o programa de bolsas de pesquisa daquele órgão. Apesar de eu atuar diretamente nas capacitações profissionais, sempre mantive atenção nos programas de pós-graduação do Inmetro, relacionando-me com os docentes dos cursos e procurando compreender o funcionamento destes. Por ser a metrologia o tema norteador das atividades do Inmetro, os três programas de Pós-Graduação¹ orbitam em torno deste campo do conhecimento. Interessavam-me o pensar e o fazer científicos dos pesquisadores que atuam no campo das ciências exatas.

No curso de mestrado em Educação do PPGE/UFRJ, fui aprendiz das dimensões ontológica, epistemológica e metodológica da Educação. Esse aprendizado que me iniciou

¹ O Inmetro possui os seguintes três programas de pós-graduação: Programa de Pós-Graduação em Metrologia e Qualidade – PPGMQ (Mestrado Profissional), Programa de Pós-Graduação em Metrologia – PPGM (Mestrado Acadêmico e Doutorado) e Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia – PPGBiotec (Mestrado Acadêmico e Doutorado).

como pesquisador mudou para sempre minha visão de mundo. Passei a dialogar, com um pouco mais de propriedade, com o pensamento científico e o necessário rigor que dele advém. Minha atuação docente na FAETEC e na Universidade Estácio de Sá foi transformada, assim como tem guiado minha atuação no Inmetro até hoje. A vivência daquele mestrado propiciou, ainda, oportunidades profissionais em diversas frentes de trabalho naquelas instituições. As mais marcantes foram meu ingresso na educação a distância da Universidade Estácio de Sá, onde tenho exercido funções múltiplas, e minha atuação em cargos de gestão no Inmetro.

Em 2019, retornei ao ambiente acadêmico, iniciando meu doutoramento no PPGE/UFRJ. O primeiro semestre de aulas e de participação no grupo de pesquisa O Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem – LUPEA foi tão mobilizador quanto meu início no mestrado em 2006. Novamente, fui atravessado por novos aportes epistemológicos e metodológicos propiciados pelas disciplinas. No LUPEA, mais transformações. Fui apresentado a um corpo de estudos e de pesquisas dedicado a um tema que, até então, estava inédito para mim: o lúdico na Educação a partir da perspectiva psicanalítica de Donald E. Winnicott. Mais autores foram trazidos aos estudos do grupo de pesquisa: Johan Huizinga, Jean Piaget, Lev Vigotsky, Umberto Eco, Sara Pain e Saturnino de La Torre foram os principais. Simultaneamente, encorpou-se o debate sobre os possíveis caminhos metodológicos das pesquisas sobre o lúdico, destacando-se a perspectiva qualitativa com o apoio da análise de conteúdo de Laurence Bardin, a análise do discurso de Eni Orlandi e a pesquisa multicultural de Ana Ivenicki e Alberto Canen.

Minha vivência no doutoramento propiciou, gradualmente, a confluência de dois contextos da pós-graduação *stricto sensu* supostamente distantes: de um lado, o PPGE/UFRJ no campo das Ciências Humanas; de outro lado, os três programas de pós-graduação do Inmetro no campo das Ciências Exatas. No PPGE/UFRJ, na condição de aluno e de pesquisador em formação, fui, gradualmente, provocado pelos debates do LUPEA que giravam em torno de questões como: i) qual tem sido o papel do lúdico na Educação?; ii) seria o lúdico considerado tema “não sério” por nossos pares na academia?; iii) para onde caminham as pesquisas sobre o lúdico na Educação? No Inmetro, na condição de profissional do seu Centro de Capacitação, novas provocações germinaram dos meus diálogos com os docentes e das observações das atividades abertas ao público, tais como eventos acadêmicos, qualificações de projetos e defesas de teses e dissertações. Da união destes universos e destas experiências,

somadas aos estudos e às pesquisas do LUPEA, emergiu a seguinte inquietação: o lúdico tem espaço na pós-graduação *stricto sensu*?

Essa pergunta levou-me a um processo de autocrítica docente. Transporte-me aos meus anos como professor de Ensino Técnico da FAETEC e rememorei as muitas oportunidades em que o lúdico esteve presente nas aulas por mim ministradas. As disciplinas que eu lecionava exigiam, em certa medida, a presença do lúdico. Saliento que eu compunha a equipe de professores dos cursos técnicos em Publicidade e em Marketing da FAETEC, compreendendo disciplinas como Processos Criativos, Redação Publicitária e Direção de Arte, além de atuar como professor orientador nas agências-modelo daqueles cursos. Por outro lado, como professor na Universidade Estácio de Sá, minha memória pouco remeteu à presença do lúdico nas aulas. Neste contexto de Ensino Superior, atuei como docente da graduação na modalidade presencial entre 2001 e 2012 e como docente da pós-graduação *lato sensu* na modalidade presencial entre 2002 e 2018, sempre em cursos de Marketing². Em ambos os cenários, avivam-se na minha lembrança o protagonismo das aulas expositivas, a ênfase nos conteúdos de livros-texto e a aplicação de trabalhos técnicos como relatórios, projetos e planos de negócios. Estimo que o debate com estudo de caso foi meu êxito mais próximo no campo do lúdico.

A ausência do lúdico na minha docência no Ensino Superior realçou aquela pergunta já apontada, isto é, o lúdico tem espaço na pós-graduação *stricto sensu*? Esse recorte na pós-graduação *stricto sensu* foi motivado por duas experiências. A primeira emerge da minha participação discente no curso de doutorado em Educação do PPGE/UFRJ. Neste cenário, passei a observar mais detidamente o quanto de ludicidade estava presente nas aulas. O que percebi foi a predominância de uma didática tradicional (OLIVEIRA; ALENCAR, 2014) que já tinha sido percebida na minha vivência como mestrando. Hoje, o ineditismo não estava nesta constatação, mas sim na potência da problematização. Gradualmente, procurei construir ligações com uma das perguntas que norteavam as pesquisas no LUPEA, qual seja: seria o lúdico considerado tema “não sério” por nossos pares na academia?

A segunda experiência emerge da minha proximidade com os colegas do Inmetro que atuam como docentes nos programas de pós-graduação e nos cursos técnicos daquele órgão.

² Hoje, como professor da Universidade Estácio de Sá, atuo exclusivamente na modalidade educação a distância (EAD), tanto nos cursos de graduação quanto de pós-graduação *lato sensu*.

Estes cursos têm a metrologia como tema norteador, sendo um campo do conhecimento de natureza híbrida que se localiza entre a física, a matemática e a engenharia (MARI, 2003), resultando em um corpo epistemológico que trata de sistemas efetivos de medição (NIST, 2016). Em pesquisa conduzida por Miyata e Maia (2021a) para investigar a perspectiva dos professores dos cursos técnicos do Inmetro sobre criatividade, três dos quatro entrevistados não se consideraram criativos em suas aulas. Também merece relevo a resposta de um entrevistado sobre a relação entre metrologia e criatividade. Para ele, haveria pouco espaço para o pensamento criativo na metrologia, pois esse campo do conhecimento opera por meio de consensos que não podem ser mudados (MIYATA; MAIA, 2021a).

Após essa pesquisa, observei mais atentamente as atividades dos cursos dos programas de pós-graduação do Inmetro. Parti da seguinte indagação: se os professores dos cursos técnicos indicaram pouca familiaridade com o tema da criatividade, qual seria a aproximação dos professores da pós-graduação com o tema do lúdico?³ Costurei essa ponte motivado pelos estudos sobre o lúdico no LUPEA, àquela altura com leituras mais avançadas. Após conversas informais com professores da pós-graduação do Inmetro e depois de assistir a qualificações e defesas de teses e dissertações, inferi que o caráter tradicional da Educação também parecia predominar naquele universo.

Costuradas as reflexões iniciais propiciadas por essas duas experiências, interpretei que a pós-graduação *stricto sensu* poderia ser um campo empírico fértil para pesquisar o lúdico. Compreendi, ainda, como meus históricos docente e acadêmico contribuíram para tecer aquelas reflexões. Havia uma sucessão de vivências que culminou na problematização que se principiava em minha perspectiva como doutorando e, agora, como pesquisador do lúdico na Educação pelo LUPEA. Comecei a apontar para a potência de pesquisar o lúdico no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, isto é, tendo os cursos de mestrado e de doutorado como *locus* da pesquisa. Tanto o PPGE/UFRJ quanto os programas de pós-graduação do Inmetro deram os sinais. O próximo passo seria definir o problema da pesquisa.

³ Não adentrarei na discussão sobre a relação entre criatividade e lúdico. É compreendido que se trata de conceitos que dialogam entre si. Entretanto, a presente tese será construída tendo o **lúdico** como conceito primário e norteador.

1.2 O problema da pesquisa

Muitos debates conduzidos no LUPEA foram centralizados nas contribuições de Winnicott [1971]/(2005)⁴ sobre o espaço potencial. Trata-se de um conceito que, muito resumidamente, representa uma zona na qual o sujeito se permite serenar da tensão resultante da separação entre o *eu* e o *outro* (WINNICOTT, 2005). Fundada na teoria psicanalítica, a obra de Winnicott é marcada pelos estudos desenvolvidos a partir dos atendimentos clínicos que ele realizou ao longo de sua carreira. Observa-se a forte presença de textos alicerçados na análise das relações mãe-bebê e mãe-criança. Uma das potências das contribuições de Winnicott está na possibilidade de se transpor os achados provenientes de seus estudos para o contexto adulto. O conceito de espaço potencial é um exemplo disto.

Conforme explica Winnicott (2005), na relação entre mãe e bebê há uma fase em que estes elementos se repudiam, por iniciativa do bebê. Este passará a reivindicar sua autonomia que, por sua vez, somente será possível por meio da separação de sua mãe. Vemos um processo de transicionalidade, isto é, um gradual apartamento entre mãe e bebê que será propiciado pelo espaço potencial. Em outras palavras, “vista como um período de hesitação, esse espaço favorece a emergência de uma criação, uma invenção, um pensamento” (MAIA, 2007, p. 99). Continua a autora: “a transicionalidade é a área de repouso do ser humano, o *playground* necessário para que possamos lidar com a realidade externa e também com nossa realidade interna” (Ibidem, p. 99).

Essa explicação, embora muito breve, foi necessária para situar o leitor no processo da formulação da pergunta que norteará a presente tese. Voltaremos à obra de Winnicott no Capítulo 3. Por ora e para a presente seção, julgo que será suficiente apresentar as seguintes reflexões.

⁴ O *Manual para elaboração e normalização de dissertações e teses*, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, disponível em <https://drive.google.com/file/d/1iEUqIT_JA50_HMeSmyzVAUQajDc-tDa3/view>, não apresenta normativa para indicar o ano original da publicação da obra. Portanto, para cumprir essa regra, foram utilizadas as recomendações do manual *Citar e referenciar: orientações para aplicabilidade das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)*, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, disponível em <<http://portal.pucminas.br/biblioteca/documentos/citacoes-referencias.pdf>>. De acordo com esse manual, o ano da obra original deve ser informada na primeira ocorrência da citação e nas Referências, seguindo esse modelo: Autor [ANO ORIGINAL]/(ANO DA EDIÇÃO CONSULTADA) ou (AUTOR, [ANO ORIGINAL]/ANO DA EDIÇÃO CONSULTADA). Nas demais ocorrências no texto, informa-se somente o ano da edição consultada.

De qual conceito de lúdico estamos partindo? Este foi um ponto central para que a pergunta da pesquisa fosse gerada. A compreensão dos conceitos de espaço potencial e de transicionalidade foram determinantes para esse esforço. Interessou-me o lúdico nessa perspectiva, isto é, de uma área que se apresenta entre o *eu* e o *outro*, o *eu* e o *objeto*. Em última instância, penso que se trata de uma área que se apresenta entre o *eu* e o *mundo*. Vejamos que a centralidade do debate sobre o lúdico está no *eu*, na perspectiva de um ser pertencente a um contexto de filiações plurais: o *eu* e a mãe, o *eu* e a família, o *eu* e a escola, o *eu* e minha tribo, o *eu* e meu par romântico, sendo desenhadas outras múltiplas possibilidades. Considerando a perspectiva winnicottiana, o espaço potencial está neste *e*, sendo este *e* propiciado pelo fenômeno da transicionalidade. Assim, entendo que o espaço potencial será criado se for permitida a transicionalidade.

Voltemos à contribuição de Maia (2007) sobre a transicionalidade como área de repouso do sujeito. A autora ilustra sua explicação utilizando uma imagem winnicottiana bem comum, a do playground, entendida como a área da imaginação e do brincar. Aqui, chegamos a um ponto importante. Nos debates do LUPEA, compreendemos que o lúdico comporta essa interpretação, isto é, de o lúdico ser o próprio espaço potencial winnicottiano. Em outros termos, o lúdico é esta área que emerge na transicionalidade, propiciando o surgimento da criação e do pensamento. O lúdico é o repouso necessário para enriquecer o existir e o pensar. O lúdico é o *e* que liga, transiciona e faz repousar para, em seguida, transformar. Na perspectiva educacional, desejamos alunos mais abertos para o mundo para que estes consigam construir mais ligações e mais transicionalidades. Portanto, teremos alunos que “se abrem para perspectivas plurais que enriquecem suas referências, sua visão de mundo e suas proposições para os múltiplos desafios que nos cercam” (MAIA; MIYATA, 2020, p. 919).

Se o lúdico é ontologicamente tão potente, em que medida ele está presente na Educação? Considerando a contextualização apresentada na seção anterior, interessou-me jogar luz sobre a pós-graduação *stricto sensu*, tendo-a como campo empírico da presente pesquisa. A construção do meu questionamento ganhou força à medida que conciliei minhas reflexões sobre o lúdico com o pensamento de que as relações na pós-graduação *stricto sensu* são carregadas de sentimento humano (MINAYO, 2019), com destaque para o relacionamento dinâmico e pessoal que é construído entre orientador e orientando (NÓBREGA, 2018).

Portanto, para a pesquisa da presente tese, indaguei: **como o lúdico tem estado presente no contexto brasileiro da pós-graduação *stricto sensu*?**

1.3 Argumento central

O conceito de lúdico no qual o presente trabalho se apoia tem nas contribuições de Huizinga ([1944]/1980; [1933]/2014) e de Winnicott (2005) suas referências primárias. Os estudos e o pensamento desses autores serão explicados mais detidamente no Capítulo 3. Por ora, destaco passagens destes que sustentaram a construção do argumento central desta tese.

As contribuições iniciais de Winnicott estão explicadas na seção anterior, tendo sido apresentados os conceitos de espaço potencial e de transicionalidade para apoiar a construção do problema da pesquisa. Entendemos que o lúdico é um espaço potencial que se forma no processo de transicionalidade entre o *eu* e o mundo, este último em suas diversas representações. Assim, espera-se que o *eu* consiga elaborar conexões e simbolizações que enriqueçam o existir e o pensar do sujeito, em suas múltiplas dimensões.

Sobre a obra de Huizinga, cabe ressaltar, por ora, um aspecto fundamental do seu pensamento: a concepção do lúdico (ou do jogo, como tem sido traduzido na língua portuguesa) como fenômeno anterior à cultura. Novamente, esse posicionamento será detalhado no Capítulo 3. Aqui, será preciso entender o lúdico na perspectiva de Huizinga. Para o autor, o lúdico se manifesta por meio do jogo, isto é:

O jogo cria, dentro do mundo cotidiano, outro universo próprio, extraordinário e limitado, no qual os jogadores se movem de acordo com uma lei especial e imperiosa até que esta os libertem. O jogo enfeitiça, quer dizer, emite uma palavra mágica que incita. O jogo cativa e captura a um mundo específico, no sentido figurado. (HUIZINGA, [1933]/2014, p. 23 – tradução nossa)

Interessa a Huizinga compreender a relação entre o lúdico (por meio do jogo) e a cultura. Retornemos ao pensamento, por ele defendido, de que o primeiro é anterior ao segundo. De acordo com Huizinga, a evidência deste posicionamento se apoia nas seguintes duas observações: i) filogeneticamente, os animais também jogam; ii) ontogeneticamente, todas as crianças jogam no amplo sentido do conceito de jogar (HUIZINGA, 2014). Prossegue o autor: o lúdico interrompe a satisfação imediata de necessidades, estando em posição superior às funções estritamente biológicas (HUIZINGA, [1944]/1980).

Interpretando o pensamento de Huizinga, destaco a reflexão do autor de que o jogo “promove a formação de grupos sociais que tendem a se cercarem de segredos e a acentuar

suas diferenças em relação ao mundo comum por meio de disfarces ou outros meios semelhantes” (HUIZINGA, 1980, p. 13 – tradução nossa). Forma-se o que o autor chama de círculo mágico, arena ou mesa de jogo. Nesse espaço, há regras próprias que devem ser seguidas por todos que participam daquele jogo. A partir dessas leituras, proponho a interpretação da academia e do seu fazer científico como exemplo de círculo mágico na acepção proposta por Huizinga. Em outros termos, proponho que a academia seja compreendida como um círculo mágico, de universo próprio e leis idem, tendo o lúdico como concepção fundante.

Seguindo a perspectiva de Winnicott, interpretamos que o lúdico propicia o surgimento da criação e do pensamento. Huizinga, por sua vez, salienta que o lúdico é anterior à própria cultura, pois *somos* lúdicos. A ciência, por sua vez, avança por meio do questionamento, da investigação, das divergências, do debate, do conhecimento em constantes construção e desconstrução. Se o jogo de Huizinga acontece no círculo mágico com regras próprias, a academia também assim lhe é. Se o fenômeno da transicionalidade for interditado no pensamento e no fazer científicos, como conseguiremos abrir espaço para a criação – criação essa tão cara ao avanço do conhecimento?

Portanto, a presente tese se apoia em Huizinga (1980, 2014) e Winnicott (2005) para defender o seguinte argumento central: o lúdico é um espaço-tempo de reflexão e de exercício de subjetividade, contribuindo diretamente para a promoção do pensamento flexível e divergente necessário ao fazer científico da pós-graduação *stricto sensu*.

1.4 Objetivos

O objetivo geral desta tese é investigar a extensão e as representações do lúdico nas diferentes dimensões da pós-graduação *stricto sensu* no contexto brasileiro.

Partindo deste objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- i) compor um quadro sintético-analítico da produção científica brasileira sobre o lúdico na Educação, no período de 2016 a 2020;
- ii) interpretar as possíveis representações do lúdico no Parecer nº 977/65 – Parecer Sucupira;
- iii) interpretar as possíveis representações do lúdico no VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) / 2011-2020.

1.5 Justificativa

Defendo o papel da presente tese à luz das seguintes três linhas argumentativas: i) a relevância do tema e do recorte aqui proposto para o campo da Educação; ii) minhas motivações acadêmica e profissional; iii) lacunas identificadas na produção científica sobre o lúdico na pós-graduação *stricto sensu*.

De acordo com levantamento realizado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, o lúdico na Educação tem sido estudado por 40 grupos de pesquisa dedicados direta ou indiretamente ao tema⁵. Infere-se que há quantitativo significativo de pesquisadores dedicados ao tema, sugerindo que o lúdico tem despertado interesse na comunidade acadêmica do campo da Educação. Concordando com Maia e Morgon (2020), saliento que o lúdico propicia sentimento de segurança no espaço educacional e relação de confiança entre seus atores, com destaque para alunos e professores. Tal posicionamento pode ser mais bem compreendido na seguinte passagem:

O lúdico na escola propõe aulas abertas, maior liberdade aos alunos, mais confiança (oposta à adesão cega). Por não focar nos resultados, o lúdico como processo de ensino e aprendizagem dá aos alunos algo tão importante, mas tão raro dentro de uma educação escolar que tem de cumprir tabela: o lúdico dá aos estudantes tempo para que construam seus pensamentos. (MAIA; MORGON, 2020, p. 40)

Seguindo essa linha de pensamento, as autoras tocam em um aspecto especialmente sensível ao contexto da pós-graduação *stricto sensu*: “Sem imaginação, nenhuma hipótese científica poderia ter sido construída. O conhecimento só avança se explicações possíveis forem imaginadas” (MAIA; MORGON, p. 32). Dialogando com Winnicott e Huizinga, interpreto que o fazer científico é tanto um círculo mágico com regras próprias (HUIZINGA, 1980) quanto um espaço potencial que propicia criação e pensamento (WINNICOTT, 2005). Logo, compreendo que essas contribuições, matizadas com as perspectivas de cada autor, sustentam o quanto a pós-graduação *stricto sensu* depende do lúdico para seus fazer e pensar científicos.

A respeito das minhas motivações, estas foram detidamente apresentadas na seção 1.1 da presente Introdução. Resumidamente, lembro que o recorte do lúdico no contexto da

⁵ A lista completa deste levantamento está disponível no Apêndice A.

pós-graduação *stricto sensu* foi provocado: a) por meus estudos sobre o tema no LUPEA; b) por minha vivência como doutorando no PPGE/UFRJ; c) por minha aproximação com os docentes dos programas de pós-graduação do Inmetro, na condição de servidor daquele órgão.

Por fim, advogo a relevância desta tese por meio da lacuna existente na produção científica educacional brasileira sobre o lúdico no contexto da pós-graduação *stricto sensu*. Conforme explicarei na próxima seção, uma das opções metodológicas desta tese foi a pesquisa bibliográfica. Por essa razão, realizei um levantamento nas duas seguintes bases: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT e o portal de periódicos Scielo.

Na busca por teses e dissertações no BDTD, foram utilizadas as palavras-chave *lúdico* e *ludicidade* nos campos *título*, *assunto* e *resumo em português*, tendo como recorte temporal o período de 2016 a 2020. Foram considerados apenas os trabalhos nas áreas de conhecimento que contivessem os termos *educação* e *ensino*. De um total de 101 resultados, nenhum indicou a pós-graduação *stricto sensu* como campo empírico. Na busca por artigos no Scielo, também foram utilizadas as palavras-chave *lúdico* e *ludicidade*, tendo sido marcada a opção *todos os índices*. O recorte temporal foi o período de 2016 a 2020, sendo considerados apenas os artigos publicados em periódicos brasileiros e que contivessem, com clareza, pesquisa no campo da Educação. De um total de 34 resultados, foram localizados um artigo cujo campo empírico foi a pós-graduação *stricto sensu* e um artigo cujo campo empírico combinou graduação e pós-graduação *stricto sensu*.

1.6 Decisões metodológicas

13 de março de 2020. Esta data ficou marcada como aquela em que foi publicado o Decreto nº 46.970 no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Era o início das “medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da Emergência em Saúde Pública de Importância Estadual e Internacional, decorrente do novo coronavírus, (COVID-19), no âmbito do Estado do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2020, p.1). Em 23 de março do mesmo ano, a Reitoria da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ publicou nota na qual “decidiu manter a suspensão das aulas por tempo indeterminado” (CONEXÃO UFRJ, 2020, s.i.), recomendando “atenção às orientações das autoridades sanitárias e de nosso site para o combate à pandemia” (Ibidem).

Esse preâmbulo foi necessário para contextualizar os desafios que as pesquisas acadêmicas têm vivenciado desde o início da pandemia da COVID-19 no Brasil e no mundo. Na Educação, o impacto da pandemia tem sido observado no redesenho metodológico das pesquisas que dependem do campo empírico em espaços escolares. A medida mais sentida pelos pesquisadores tem sido a suspensão das atividades presenciais, inviabilizando a execução das atividades de campo com seres humanos. A ausência de previsibilidade torna este panorama ainda mais complexo, pois “se observa uma aceleração da transmissão da doença e suas consequências sobre todo o sistema de saúde nas últimas duas semanas epidemiológicas (11 a 20 de março de 2021)” (FIOCRUZ, 2021, p. 1).

Com a presente tese não foi diferente. A investigação de campo em espaços escolares e com seres humanos seria um dos caminhos para responder ao problema da presente pesquisa. Diante do Brasil de ponta-cabeça e mergulhado em uma crise sanitária que não arrefece, essa via foi descartada. Foi preciso cogitar outros tipos de campos empíricos que estivessem desvinculados do contato físico e da presença em espaços escolares.

A despeito desse cenário adverso, a presente pesquisa permaneceu sendo de cunho qualitativo, seguindo a linha adotada pelos trabalhos desenvolvidos no LUPEA. Manteve-se enfoque no caráter interpretativo dos achados, a fim de compreender o(s) significado(s) da realidade estudada por meio das “motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos” (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 11).

Para propiciar a emergência dos dados que sustentaram os resultados desta pesquisa, optou-se pela triangulação por meio dos seguintes procedimentos:

a) **Pesquisa bibliográfica** (LIMA; MIOTO, 2007; GIL, 2018) da produção científica brasileira sobre o lúdico na Educação, combinando o levantamento nas fontes com a interpretação das tendências ali indicadas, assim como a interpretação de como a pós-graduação *stricto sensu* tem sido abordada nestes trabalhos;

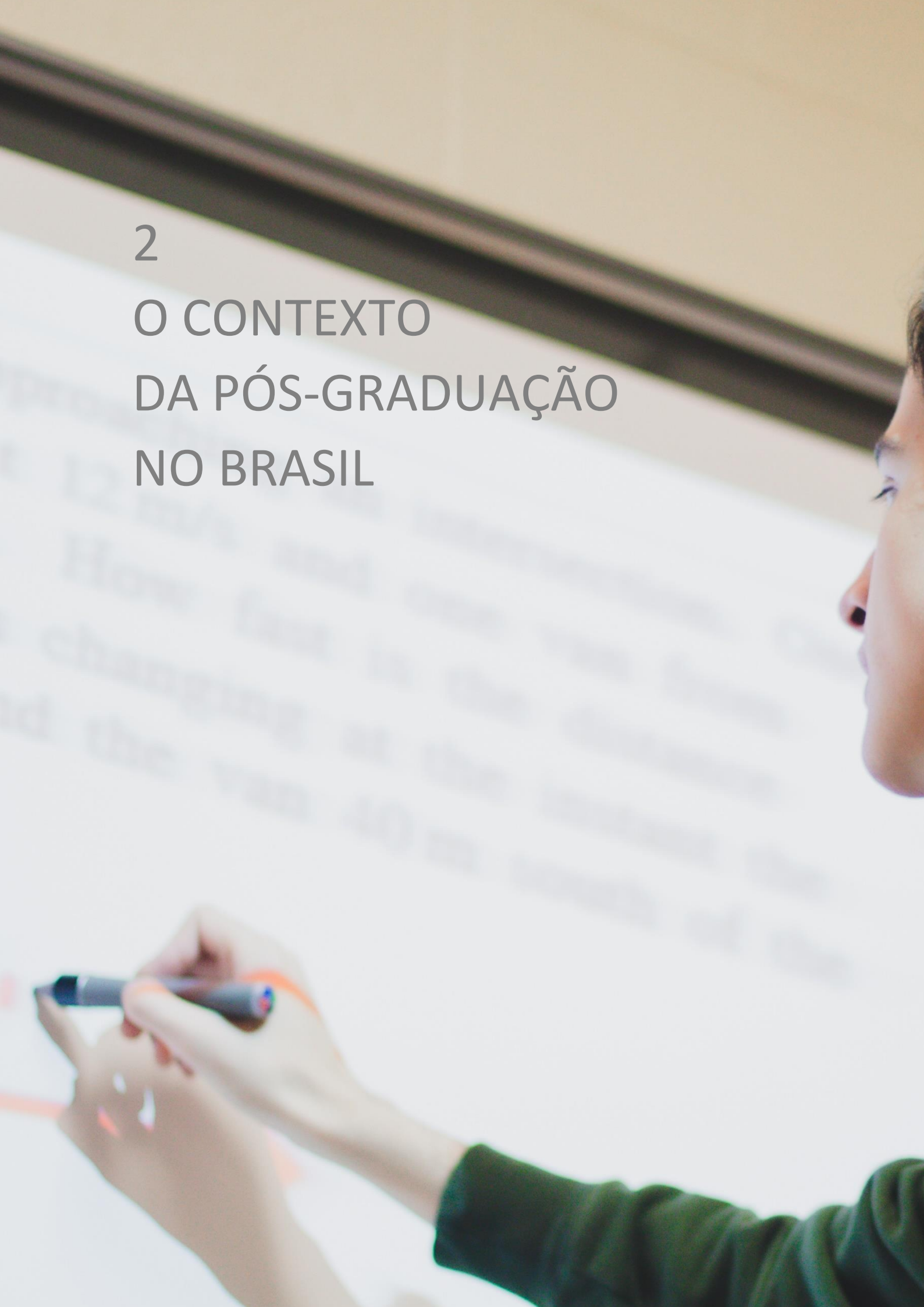
b) **Análise documental do Parecer nº 977/65 – Parecer Sucupira**, elaborado e publicizado pela Capes, a fim de “extrair tendências, temas dominantes, representações sobre conceitos, bem como percepções, ênfases e omissões” (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 12), tendo o lúdico como norte;

c) **Análise documental do VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) / 2011-2020**, elaborado e publicizado pela Capes, tendo as mesmas diretrizes metodológicas do procedimento anterior.

Para os três procedimentos, foi utilizada a técnica da análise temática de conteúdo (BARDIN, [1977]/2016) para interpretar os dados. Contextualizações e explicações mais detalhadas serão apresentadas nos Capítulos 4, 5 e 6, assim como os respectivos resultados e as respectivas discussões.

2

O CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL



2.1 Histórico da pós-graduação no Brasil

Sendo a pós-graduação *stricto sensu* o campo pesquisado da presente tese, faz-se necessário iniciar nosso percurso localizando e contextualizando sua história. Para essa tarefa, partiu-se do estudo de trabalhos que tratam dessa temática, na tentativa de compreender como, quando e porque os cursos de mestrado e de doutorado se originaram em nosso País.

Autores como Santos (2003), Moritz, Moritz e Melo (2011), Nobre e Freitas (2017) e Ortega e Brandão (2020) pontuam que a década de 1930 é o marco temporal dos primeiros esforços da implantação da pós-graduação no Brasil, no âmbito da proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras. Conforme explica Santos (2003), coube a Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde, propor um modelo de pós-graduação de inspiração europeia. Este modelo foi “implementado tanto no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro quanto na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo” (SANTOS, 2003, p. 28). Tratava-se de “um esquema tutorial entre um professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos, que viriam a ser os futuros docentes dessas instituições” (MORITZ; MORITZ; MELO, 2011, p. 4). Destaca-se, ainda, a vinda de professores estrangeiros para desempenhar o papel de catedrático, justificada pela carência de quadros de pessoal qualificado (NOBRE; FREITAS, 2017).

Ainda na década de 1930, tem relevo a atuação do educador Anísio Teixeira, responsável por desenvolver uma experiência de formação de professores e pesquisadores na extinta Universidade do Distrito Federal – UDF. Conforme explica Almeida (2017),

Anísio defendia que a UDF se constituísse num centro de formação de professores e pesquisadores, de modo a superar o autodidatismo existente em nossa história, tanto no campo do ensino quanto no das práticas científicas; para isso, compreendia a UDF como um espaço socializador e produtor de conhecimento, contribuindo diretamente para a formação de uma identidade nacional (...) (ALMEIDA, 2017, p. 78)

Criada em 1935, a UDF pertencia à esfera municipal da cidade do Rio de Janeiro, também recebendo professores estrangeiros que ali desenvolveram atividades de iniciação à pesquisa. Entretanto, o projeto da UDF enfrentou resistência de setores conservadores da época, estando estes em rota de crescimento no protagonismo político. Em 1939, a UDF foi extinta no governo de Getúlio Vargas e suas atividades foram transferidas para a Universidade do Brasil (ALMEIDA, 2017). Por outro lado, merece destaque a criação, em 1934, da Universidade de São Paulo – USP como instituição pública de ensino vocacionada para a

pesquisa, fomentada pelo movimento de modernização e industrialização do Brasil (NOBRE; FREITAS, 2017).

O uso formalizado do termo *pós-graduação* ocorre na década seguinte de 1940, por meio do Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil (SANTOS, 2003). Em termos de marcos institucionais, importante impulso aconteceu na década de 1950, mais precisamente em 1951 por meio da criação do então Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq e a então Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Até hoje, são estes os órgãos – mantidas as siglas, mas com diferentes nomes – que atuam na linha de frente do fomento à pesquisa no País (ORTEGA; BRANDÃO, 2020). Como pano de fundo, havia o estabelecimento de acordos entre Brasil e Estados Unidos da América, compreendendo “convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores” (SANTOS, 2003, p. 628).

A década de 1960 presenciou iniciativas marcantes como a criação do curso de mestrado em Matemática da Universidade de Brasília, o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada e o mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa, tendo fortes orientações europeia e norte-americana (SANTOS, 2003). Em 1965, é estabelecida a implantação formal dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* por meio do Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (SANTOS, 2003; ORTEGA; BRANDÃO, 2020). Também conhecido como Parecer Sucupira, foi neste documento que a pós-graduação *stricto sensu* foi concebida e estruturada como a conhecemos até hoje, cujos cursos

caracterizavam-se por serem oferecidos em dois níveis independentes (mestrado e doutorado), sem que um fosse, necessariamente, pré-requisito para o outro. Esses cursos eram divididos em duas partes: a primeira composta por disciplinas (aulas), com o currículo estabelecido segundo o modelo norte-americano, ou seja, por área de concentração e matérias conexas; a segunda parte composta pela produção do trabalho científico, propriamente dito, a saber, a dissertação ou a tese. (ORTEGA; BRANDÃO, 2020, p. 258)

Apesar de o Parecer nº 977/65 ter formalizado e normatizado a pós-graduação *stricto sensu* no País, Ortega e Brandão (2020) apontam a existência de 11 cursos de doutorado e 27 cursos de mestrado anteriores a esse documento. Ao mesmo tempo, os mesmos autores reconhecem o papel do Parecer nº 977/65 no estabelecimento dos objetivos e da estrutura da pós-graduação no Brasil.

Ainda na década de 1960, foi sancionada a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, mais conhecida como reforma universitária de 1968. De acordo com Martins (2009),

Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então - salvo raras exceções - estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal. (MARTINS, 2009, p. 16)

O autor salienta, ainda, que a reforma universitária de 1968 propiciou a modernização das universidades públicas, tornando a pós-graduação um instrumento de renovação do ensino superior brasileiro que tem promovido ações de iniciação científica e de formação de pesquisadores (MARTINS, 2009).

Temos, portanto, o Parecer nº 977/65 como marco legal e fundante da institucionalização da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, associado aos efeitos posteriores da reforma universitária de 1968. A partir de 1975, passa a ser elaborado o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG. De acordo com Barreto e Domingues (2012), trata-se de documento que faz parte do Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação – MEC e é elaborado sob responsabilidade da CAPES. O escopo do PNPG é o sistema nacional de pós-graduação que abrange “as instituições federais de ensino superior (IFES), bem como as públicas estaduais e municipais, além das privadas, confessionais e comunitárias” (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 18).

A primeira edição do PNPG foi publicada em 1975 e explicava, em sua Introdução, a finalidade deste documento:

O conjunto de análises e estratégias contido neste documento servirá como referência para as medidas a serem tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação, durante 5 (cinco) anos, a partir de 1975. Sua implantação se concretizará através da participação e do compromisso entre o Ministério da Educação e Cultura, os demais órgãos governamentais nas áreas de recursos humanos, ciência e tecnologia, e as instituições de ensino superior e de pesquisa, públicas e privadas. Com tal política, pretende-se evoluir para uma nova etapa do sistema universitário, durante a qual as atividades de pós-graduação assumirão importância estratégica crescente. (CAPES, 1975, p. 119)

O cenário político brasileiro daquela época era o regime militar, como bem lembram Barreto e Domingues (2012). Simultaneamente, os autores também ratificam o projeto desenvolvimentista daquele regime, justificando o papel decisivo da pós-graduação para aprimorar a qualificação docente no ensino superior e para “preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas

e públicas” (CAPES, 1975, p. 125). Para cumprir essa missão, o I PNPG salienta que uma de suas finalidades é “transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes” (Ibidem), propiciando a formação de quadros nos diversos campos do conhecimento e por meio do trabalho de investigação próprio da pesquisa.

Desde o I PNPG, as seguintes cinco edições foram elaboradas na sequência pela CAPES: II PNPG (1982-1985); III PNPG (1986-1989); IV PNPG (1990-2002); V PNPG (2005-2010); VI PNPG (2011-2020). No decorrer de mais de quatro décadas de existência, as seis edições do PNPG parecem ter pavimentado um perfil paradoxal para a pós-graduação brasileira. De um lado, houve ações que propiciaram a estruturação, a expansão e a legitimação dos cursos de mestrado e doutorado, assim como as pesquisas ali desenvolvidas. Curiosamente, boa parte deste avanço se processou em pleno regime militar, “gerando a situação ambivalente, para não dizer esquizofrênica, em que o professor como classe era reprimido enquanto cidadão e convocado a colaborar com o Estado enquanto acadêmico ou cientista” (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 19). De outro lado, a pós-graduação brasileira tem se submetido, de forma crescente, à lógica produtivista própria do “impulso expansionista do capitalismo, regido por suas próprias leis internas de movimento, penetrando em todos os aspectos da vida social” (HOSTINS, 2006, p. 156). No âmbito desta crítica, destaca-se a submissão da atividade de pesquisa à perspectiva competitiva, exaltando a quantificação de trabalhos e a reprodução do conhecimento. É preciso, portanto, elevar o papel da experimentação e da criatividade na pós-graduação *stricto sensu* brasileira.

2.2 Panorama atual da pós-graduação no Brasil

Na seção anterior, tentamos desenhar um breve panorama do histórico da pós-graduação no Brasil. Destacamos a criação, em 1951, do Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, os dois órgãos (hoje com nomes diferentes) que fomentam e regulam nosso sistema de pós-graduação até os dias atuais. Esse impulso inicial foi seguido pelo Parecer nº 977/65, também conhecido como Parecer Sucupira, sendo um marco estruturante e fundante que normatizou o funcionamento dos cursos de mestrado e doutorado. Em 1968, a sanção da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, mais conhecida como reforma universitária de 1968, foi outro evento significativo que afetou o sistema da pós-graduação brasileira. Em 1975, foi criado o I Plano Nacional de Pós-Graduação, sendo a primeira de uma série de seis edições.

Tendo contextualizado, em linhas gerais, como se gestou e se desenvolveu a nossa pós-graduação, cabe-nos agora discutir como os cursos de mestrado e doutorado têm sido operados no contexto brasileiro. Nossa tentativa será de articular as influências, as diretrizes políticas e as linhas de pensamento que sustentam nossa pós-graduação. A partir desse entendimento, pretendemos propor um panorama atual da pós-graduação brasileira, isto é, como se tem estudado e pesquisado nesse domínio.

Iniciamos com o exame da influência norte-americana, sendo esta muito presente no Parecer nº 977/65 por ser a principal referência para a estruturação da pós-graduação como a conhecemos até hoje. Apesar de ser reconhecida como importante ponto de partida, há críticas sobre a opção de se ter transplantado o modelo norte-americano, em vez de tê-lo como parâmetro que propiciasse adequações ao contexto brasileiro (SANTOS, 2003). Por outro lado, também existe a perspectiva de que tal acusação de cópia do modelo norte-americano seja injusta. Esta visão é defendida por Verhine (2008) salientando que a pós-graduação brasileira apresenta combinação dos modelos norte-americano e francês. Para esse autor, o mestrado brasileiro é similar ao modelo norte-americano de Ph.D., pois ambos se apoiam em um currículo tradicionalmente estruturado por disciplinas, tendo como ato final a defesa da dissertação. É importante destacar que o produto final do Ph.D. é a *dissertation*, enquanto no Brasil o produto final de um doutorado é a tese. Continua o autor argumentando que o doutorado brasileiro tem maior inspiração europeia, mais precisamente do modelo francês fundamentado na relação tutorial (VERHINE, 2008). Em resumo,

parece que o modelo brasileiro para a educação pós-graduada está emergindo e consiste de uma primeira fase altamente estruturada (o mestrado, influenciado pelo exemplo norte americano) e um segundo nível mais flexível com base tutorial (o doutorado, que se aproxima do modelo europeu). No Brasil, os dois modelos tradicionais estão integrados de uma maneira complementar, produzindo sinergias únicas entre duas abordagens cuja origem é distinta histórica e geograficamente. (VERHINE, 2008, p. 171).

Em visão semelhante à de Verhine (2008), porém mais crítica, assim conclui Santos (2003):

Pode-se afirmar que a pós-graduação brasileira é híbrida, e por isso tem algumas disfunções. (...) Foram adotadas a estrutura dos cursos norte-americanos e a forma de avaliação dos europeus, a alta exigência dos mestrados europeus (não-anglo-saxões) e o baixo prestígio dos mestrados norte-americanos. (SANTOS, 2003, p. 633-634)

Independentemente de se compreender a pós-graduação brasileira como produto mimético do modelo norte-americano (SANTOS, 2003) ou como híbrido deste com o modelo europeu (VEHRINE, 2008), infere-se que nossos cursos de mestrado e de doutorado adquiriram características que se ajustaram à realidade brasileira. Enquanto no modelo norte-americano é comum ingressar em um curso de doutorado sem ter cursado o mestrado, no Brasil o mestrado é concebido como degrau necessário ao doutoramento. Uma evidência disso é o fato de que mais de 95% dos estudantes brasileiros de doutorado obtiveram, anteriormente, o título de mestre (VEHRINE, 2008). Também se destaca a existência de mestrados acadêmicos e mestrados profissionais no modelo norte-americano, sendo o segundo grupo direcionado para formação profissional. No Brasil, o mestrado é fortemente considerado etapa inicial da carreira acadêmica, tendo como objetivo principal o trabalho de docência e/ou de pesquisa no ensino superior. Consideremos, ainda, que as instituições públicas são aquelas que gozam de maior prestígio e reconhecimento, seja socialmente ou entre pares. O doutorado brasileiro é a coroação do percurso acadêmico, significando a conquista da titulação máxima e da chancela de pesquisador.

Outro importante aspecto a ser debatido é a modalidade profissional na pós-graduação *stricto sensu* brasileira. A primeira experiência no Brasil se iniciou com os cursos de mestrado profissional na década de 1990. De acordo com dados obtidos na Plataforma Sucupira da CAPES⁶, atualmente existem 867 cursos de mestrado profissional, ante 3692

⁶ Disponível em: <<https://sucupira.Capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.xhtml>>. Acesso em 17 abr. 2021.

cursos de mestrado acadêmico. Apesar da diferença visível entre as duas modalidades com relação à quantidade de oferta, compreendemos que a presença do mestrado profissional no Brasil está longe de ser desprezível. Em 2017, surge nova iniciativa nesse contexto com a publicação da Portaria nº 389, de 23 de março de 2017, instituindo o doutorado profissional. Também de acordo com a Plataforma Sucupira, atualmente existem 58 cursos dessa modalidade no Brasil.

A modalidade profissional na pós-graduação *stricto sensu* parece representar uma nova diretriz no âmbito das políticas públicas de educação. Conforme explicação do Ministério da Educação (2017), o mestrado e doutorado profissionais têm como objetivos

capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e, ainda, contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. (MEC, 2017, s.i.)

Convém ressaltar que o doutorado profissional é uma modalidade existente há mais tempo no modelo norte-americano. Para os egressos desse tipo de curso, o título de doutor não é reconhecido por aquela comunidade científica na acepção acadêmica do termo (VERHINE, 2008). Entende-se que, novamente, o modelo norte-americano pode ter inspirado o modelo brasileiro a adotar a modalidade profissional de doutoramento, cujo esforço está direcionado ao atendimento de demandas do mundo do trabalho, possivelmente de ordem mais pragmática e de aplicação mais imediata.

O mestrado profissional parece estar em processo de amadurecimento no cenário acadêmico brasileiro, refletido nos 867 cursos atualmente ofertados nacionalmente. Por outro lado, a implantação do doutorado profissional é mais recente e tem provocado questionamentos. Uma dessas manifestações adveio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, por meio de Ofício enviado à CAPES em 12 de junho de 2017. Neste documento, intitulado “Preocupações da ANPEd sobre a portaria da CAPES que cria os Doutorados Profissionais no âmbito da Pós-Graduação brasileira”, a ANPEd ressalta pontos como a “submissão dessa modalidade aos interesses do setor produtivo, em detrimento do desenvolvimento de pesquisa científica, tecnológica e social nas/pelas

Universidades voltado à comunidade” (ANPED, 2017, s.i.) e a necessidade de ampliar diálogo com a comunidade acadêmica. A ANPEd reconhece que o doutorado profissional poderá representar o fortalecimento do sistema da pós-graduação no Brasil. Por outro lado, destacam-se inquietudes com relação ao estabelecimento de parcerias e convênios com o setor produtivo, à provável dificuldade na captação de recursos para áreas do conhecimento que não propiciam retorno financeiro imediato, às características do trabalho final a ser defendido pelo doutorando e aos critérios de avaliação da produção técnico-científica de caráter profissional (ANPED, 2017).

Finaliza-se a presente seção com uma reflexão, mesmo que seja preambular, sobre como nossa pós-graduação *stricto sensu* poderá avançar na direção de teorizações e de práticas mais condizentes com o contexto brasileiro. Não se trata de propor a negação dos aportes vindos dos modelos internacionais, mais visivelmente daqueles de inspirações norte-americana e europeia. Muito menos se sugere o rompimento com os cânones fundantes e sustentadores do pensar e do fazer científicos. O que se coloca em jogo é um esforço coletivo de pensar e debater a pós-graduação brasileira a partir de uma perspectiva menos reprodutivista e mais propositiva. Defende-se, pois, a constante elevação das teorias, dos autores e dos modelos resultantes das conquistas científicas nacionais, o que impulsionaria o crescente protagonismo do conhecimento gerado internamente, inclusive aquele produzido por meio de cooperações internacionais. Esse caminho requer mais disposição para pesquisas cada vez mais criativas, advindas de questões que consigam colaborar, mais nitidamente, para o avanço do conhecimento que estará a serviço da nossa sociedade e das nossas demandas. Essa trajetória exigirá um olhar que consiga equilibrar a tradicional racionalidade científica com maior sensibilidade às questões humanas e do seu entorno. A lente da pós-graduação poderá ser menos austera e mais imaginativa.

2.3 A relação orientador-orientando

Em uma tese cuja centralidade temática está na presença do lúdico na pós-graduação *stricto sensu*, será impreterível dedicar espaço para debater a relação orientador-orientando. Trata-se da conexão acadêmica basilar na construção de uma tese ou dissertação, compreendendo, ainda, todo o entorno desse processo. A circulação e a articulação dos conhecimentos, o rigor científico, o uso de técnicas e os aspectos administrativos são concebidos e executados por seres humanos: de um lado, aqueles mais experientes que se dedicam a formar novos pesquisadores; de outro lado, aqueles iniciantes ou em formação que almejam, em grande parte, migrar para o primeiro grupo.

Temos, portanto, um contexto acadêmico-profissional que se iguala a todos os demais contextos profissionais no aspecto do papel central das relações humanas. É certo que determinadas profissões podem apresentar menor grau de visibilidade neste aspecto. Tomemos, por exemplo, programadores de softwares cujo cotidiano de trabalho está fortemente dedicado a horas de trabalho em frente a um computador. Mesmo neste caso, o profissional precisará interagir e negociar com seus pares, mesmo que seja de forma remota e mais esporádica. Retornando ao contexto da pós-graduação *stricto sensu*, ocorre exatamente o oposto, pois é na relação entre orientador e orientando que reside boa parte do sucesso de uma tese ou dissertação. São dois acadêmicos com construções de subjetividades e de visões de mundo próprias que poderão, em algum momento do percurso, colidir uma com outra.

A relação orientador-orientando é entendida como tema que, apesar de sua relevância, ainda sofre de certa desatenção no Brasil (COSTA; SOUSA; SILVA, 2015). Visão semelhante é compartilhada por Nóbrega (2018) que pontua a carência de estudos sobre o tema e a falta de clareza sobre procedimentos que indiquem como orientadores e orientandos podem atuar de forma mais profícua. Também Massi e Giordan (2017) consideram que o tema é “muito pouco explorado e as publicações são bastante dispersas, envolvendo diferentes tipos de publicação em áreas distintas do conhecimento” (MASSI; GIORDAN, 2017 p. 6). Minayo (2019) vai além ao tecer a seguinte crítica: “a orientação acadêmica é ainda tratada de forma amadora, como uma aprendizagem que ocorre a partir da experiência e como algo de interesse privado de um professor com seu aluno” (MINAYO, 2019, p. 2). Por meio dessas

observações, percebe-se que o tema suscita debates e aponta lacunas de estudos que procurem se debruçar nesta questão.

Tanto a carência de estudos quanto a desatenção sobre este tema no próprio ambiente da pós-graduação *stricto sensu* parecem convergir para o problema da formação de orientadores – mais precisamente, para a ausência desta formação. Conforme sinalizam Massi e Giordan (2017),

A formação do orientador de pesquisas acadêmicas não é objeto de ações formativas de programas oficiais ou de pesquisa em nenhuma área específica e, geralmente, sequer é tema de discussão na universidade. Permanece à margem do âmbito político e investigativo uma questão que nos parece fundamental: como se formam os orientadores de pesquisa e como eles realizam essa atividade primordial para o desenvolvimento da ciência? (MASSI; GIORDAN, 2017, p. 2)

Em visão semelhante e há mais de 20 anos, Machado (2000) já questionava:

O que nos autoriza a acreditar que o simples fato de pesquisarmos nos capacita para orientar? Assim como ensinar é diferente de pesquisar, e ninguém questionaria a necessidade de uma formação específica para fazer de um professor um pesquisador, por que razão a orientação seria uma atividade espontânea e natural? Nada parece mais lógico do que esperar que uma formação específica deva entrar em cena, também na transformação de um pesquisador em orientador. (...) Mas o fato é que, de modo geral, temos encarado a função do orientador como se fosse uma atividade simples, praticamente inerente ao pesquisador, a qual ele deveria desde sempre dominar. (MACHADO, 2000, p. 142).

Sem formação oficial dedicada para esta profissão, os orientadores da pós-graduação *stricto sensu* são constituídos por meio de sua experiência com seus respectivos ex-orientadores e com as atividades de pesquisa com seus pares, majoritariamente em laboratórios e grupos de pesquisa. Esta formação é desenvolvida por tentativas, erros e acertos, como se houvesse regras tacitamente construídas no decorrer de séculos de tradição no fazer científico. Não falamos dos documentos oficiais que regulam um programa de pós-graduação, entre os quais se destacam os editais de seleção e os regulamentos. Tampouco falamos de documentos emanados dos órgãos que regulam e fomentam nossa pós-graduação, isto é, aqueles provenientes da CAPES e do CNPq, por exemplo. Falamos de um conjunto de princípios, valores e hábitos que sustentam a boa convivência entre orientadores, orientandos, corpo administrativo e sujeitos pesquisados – para citar os atores mais visíveis.

A relação assimétrica entre orientadores e orientandos é um exemplo de regra tácita. A assimetria, por si, é um fenômeno esperado e inevitável, pois convivem um sujeito mais experiente e com prestígio em seu campo e outro sujeito em formação com lacunas teórico-metodológicas que precisam ser preenchidas. É esta assimetria, inclusive, que propiciará a

confiança do orientando no orientador. O que se coloca em pauta é o enviesamento desta assimetria, na forma de arrogância, menosprezo, impaciência ou descompromisso por parte do orientador (MINAYO, 2019). No contexto brasileiro, essas ocorrências podem ser explicadas por certa herança do universo acadêmico brasileiro na qual “o orientador frequentemente é exposto como alguém que tem total poder sobre o orientando, havendo inclusive a chance de este ser retirado de um curso, por obra e graça da decisão de seu supervisor” (Ibidem, p. 2).

Por outro lado, a assimetria enviesada também pode afetar a atuação do orientando nesta relação. Assim como a tirania é um extremo de comportamento não desejado na figura do orientador, a passividade é um extremo não desejado na figura do orientando. Na condição de pesquisadores em formação, mestrandos e doutorandos precisam ter clareza de que precisam exercitar sua autonomia na condução de seus estudos e de sua pesquisa. Conforme explicam Costa, Sousa e Silva (2015), ter autonomia não significa *fazer sozinho* ou dispensar o orientador. Trata-se, sobretudo, de desenvolver um grau de envolvimento suficiente para que o orientando tenha disposição para seguir em suas atividades acadêmicas, tendo clara noção de compromissos, de prazos e de necessidade de constante aprimoramento. Em outras palavras, mestrandos e doutorandos sempre estarão em processo de apropriações epistemológica e metodológica, de forma que seu percurso seja acompanhado por seus orientadores no sentido de encorajar e de ajustar rotas – jamais de tiranizar.

Na tentativa de resumir as atuações desejadas tanto do orientador quanto do orientando, concordamos com a seguinte perspectiva de Ferreira, Furtado e Silveira (2009):

Assim, algumas qualidades tornam-se indispensáveis a um orientador, além do conhecimento e experiência apropriados: profissionalismo, interesse, flexibilidade, paciência, comunicação, criatividade, respeito, honestidade, responsabilidade, organização, o respeito de seus pares e a integração com uma rede internacional de contatos. Por outro lado, cabe aos alunos orientandos: motivação, objetividade, curiosidade, entusiasmo, ambição, respeito, auto-disciplina e dedicação. (FERREIRA; FURTADO; FERREIRA, 2009, p. 172)

Em termos operacionais, a orientação requer cuidados como estabelecimento de critérios de frequência e duração dos encontros, a definição de cronogramas, o delineamento de estudos teóricos e metodológicos, o estímulo à produção científica e a revisão de manuscritos, entre outros (NÓBREGA, 2018). Logo, do ponto de vista lógico-racional, infere-se que o escopo da relação orientador-orientando esteja consensada no meio acadêmico. O que nos interessa salientar é a dimensão cognitivo-afetiva da orientação, compreendendo que

aqui se sustenta o êxito do trabalho, tendo a aprovação da dissertação ou tese como apogeu deste percurso. Permitimo-nos ampliar a relação orientador-orientando para as múltiplas relações que se constroem na pós-graduação *stricto sensu*, envolvendo atores como professores, pares, coordenadores e funcionários administrativos.

O primeiro cuidado é compreender que a orientação possivelmente propiciará conflitos entre as partes, pois “a pesquisa se desenvolve na própria convivência dos envolvidos, e o relacionamento pessoal está imbricado no trabalho científico, como em todas as atividades que envolvem humanos” (NÓBREGA, 2018, p. 1061). Como exemplos, podemos citar desde discordâncias teórico-metodológicas até oposição de traços de personalidade. Por saber que conflitos poderão advir desta relação, é importante que orientador e orientando estejam abertos para a escuta e a negociação. Também fará diferença que o orientando reconheça e respeite a trajetória do orientador, creditando-o como sujeito pesquisador com mais lastro epistemológico e prático – o que poderíamos resumir como maior bagagem. O orientador, por sua vez, tornará a relação mais facilitada ao entender as expectativas e os obstáculos do orientando, procurando harmonizar potência e limitações. Nesse jogo de constante tentativa de equilíbrio, “o mais desejável é que haja um crescimento mútuo e, mais que isso, uma continuidade da relação profissional em linhas de pesquisa, em apoios técnicos, em publicações e em outros compromissos acadêmicos” (MINAYO, 2019, p. 3).

Outro aspecto que merece atenção é o espaço dado ao pensamento flexível na pesquisa. Se partirmos do princípio de que o fazer científico avança por meio de inquietações, entendemos que a pesquisa reprodutivista e imitadora não interessa a quem orienta nem a quem é orientado. Em recente pesquisa conduzida por Fleith (2019), alunos de pós-graduação *stricto sensu* indicaram descontentamento com as aulas, citando o caráter repetitivo dos conteúdos, o alto volume de material não relevante para o tema da pesquisa do aluno e a pouca articulação entre teoria e prática. De outro lado, professores sinalizaram características de passividade, insegurança e pouca criatividade nos alunos. Esses resultados sugerem a existência de barreiras em ambas as partes – orientadores/professores e orientando/alunos – no que diz respeito à promoção de um ambiente mais aberto à escuta e à criatividade. Entretanto, quando esses elementos emergem nas aulas e nas pesquisas, uma luz diferente se acende.

Eles acabam promovendo muita motivação na aula. Alunos criativos fazem a diferença na aula. Eles acabam sendo multiplicadores da criatividade, porque no

momento em que eles participam, os demais também são motivados a fazer perguntas que são desafiadoras, criativas. Eles também tendem a associar diferentes conhecimentos até mesmo de diferentes áreas. (PROFESSOR 2 apud FLEITH, 2019, p. 7 – tradução nossa)

Sendo o lúdico na pós-graduação *stricto sensu* o fio condutor desta tese, concordamos com Minayo (2019) de que a atividade da orientação é carregada de sentido humano e, por essa razão, deve ser conduzida com prudência, cordialidade e responsabilidade. Acrescentamos que esse cuidado deve ser observado dos dois lados, isto é, por orientadores e orientandos. Ao orientador pesa seu papel hierárquico nesta relação, considerando seus alicerces de experiência, de domínio teórico-metodológico e de função confiada pela instituição promotora daquele programa de pós-graduação. É preciso se afastar dos polos da maternagem/voluntariado (FREITAS; SOUZA, 2018) e da “postura de detentor de poder e possuidor hegemônico do saber” (NÓBREGA, 2018, p. 1064), sendo dois extremos que pendem ou para a descaracterização do real papel do orientador ou para a tirania que oprime e adocece o orientando. Por sua vez, o orientando deve compreender claramente os compromissos assumidos ao ser aceito em um programa de pós-graduação, pois o cumprimento (ou não) desses compromissos afetará a trajetória do seu orientador, impactará o programa e, em instância primeira, causará frustração ao orientando. Deseja-se, portanto, que as vozes, os saberes, as práticas e as relações plurais da pós-graduação *stricto sensu* atuem em favor dos seus protagonistas que orientam e são orientados.

2.4 Desafios da pós-graduação no Brasil

Analisar a pós-graduação *stricto sensu* implica compreender tanto as contribuições que a atividade da pesquisa propicia quanto os obstáculos que precisam ser enfrentados. Ser docente ou discente de cursos de mestrado e doutorado pressupõe compromisso com o avanço do conhecimento por meio do exercício do questionamento, da investigação e da socialização dos achados. Temos, portanto, uma tríade desafiadora para essa comunidade e que mobiliza as seguintes interrogações: i) em que medida precisamos integrar os campos do conhecimento?; ii) como se avalia e se valida a pesquisa?; iii) a pesquisa conquista prestígio apenas se for socializada globalmente? A partir dessas perguntas se construiu a presente seção, na tentativa de abrir o debate para os seguintes três desafios que têm afetado a pós-graduação *stricto sensu* e, por conseguinte, pretendem dialogar com a presente tese: a presença (ou ausência) da interdisciplinaridade na pós-graduação, o sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil e a internacionalização da produção científica brasileira.

Iniciaremos com o tema da interdisciplinaridade na pós-graduação *stricto sensu*, convidando Nóvoa (2019) para abrir o primeiro debate desta seção. Em recente artigo focado na formação de professores, esse autor teceu críticas à academia que parecem dialogar com nossa investigação. Na sua perspectiva, a universidade tem se caracterizado por imobilismo, disputas internas de poder e elevação do produtivismo de artigos científicos, de forma que

Hoje, não há nas universidades um lugar onde todos aqueles que se preocupam com a formação docente (matemáticos, historiadores, biólogos, pedagogos etc.) possam trabalhar em conjunto, um lugar onde se valorize o trabalho de formação num compromisso com a escola pública, com a pesquisa sobre o ensino e com a ação pública em educação. (NÓVOA, 2019, p. 207)

Apesar de o texto ser direcionado à temática da formação docente, podemos observar como o autor se posiciona criticamente a respeito da academia e do seu cotidiano, de forma que fique explicitado certa lógica que prioriza o binômio corporativismo – produtivismo em detrimento de um ambiente mais afeito à formação de pessoas e à circulação aberta de saberes. Inferimos que não se trata de uma generalização proposta pelo autor, e sim uma crítica dirigida aos seus pares que resulta de vivência e da observação de Nóvoa naquele/daquele meio. Em visão que se aproxima com a de Nóvoa, temos as contribuições de Fleith (2019) e Oliveira e Alencar (2014) que corroboram esta perspectiva crítica sobre a academia. Ao terem a pós-graduação *stricto sensu* como campo de suas investigações, essas

autoras salientam a necessidade de currículos flexíveis e interdisciplinares, assim como da promoção do pensamento flexível que evite pensamentos dogmáticos (FLEITH, 2019). Destacam-se, ainda, a defesa pelo pensamento divergente na pós-graduação *stricto sensu* e por maior grau de autonomia de ação e de pensamento, novamente apoiada por um currículo com fronteiras menos rígidas (OLIVEIRA; ALENCAR, 2014).

O trabalho de Oliveira e Alencar (2014), focalizado no papel da criatividade na pós-graduação *stricto sensu* entre professores e alunos, traz um relato de campo que indica como a interdisciplinaridade e o rompimento com o conservadorismo acadêmico ainda são incômodos para essa comunidade. As autoras comentam que uma das limitações impostas pela pesquisa foi a “a dificuldade de realizar entrevistas com os professores, que se justificaram com falta de tempo ou mesmo com descrédito no tema da pesquisa” (Ibidem, p. 70). Entre os professores que aceitaram ser entrevistados, as autoras destacam queixas sobre a rigidez curricular, a burocratização das atividades e a ausência de diálogo com outros campos do conhecimento. Também foram registrados relatos de que a promoção de pensamento flexível e criativo, quando há, encontra resistência entre os próprios pares docentes. Se, por um lado a interdisciplinaridade e a circulação de saberes são citados como práticas desejadas na comunidade acadêmica, por outro lado inferimos que exista resistência e visão conservadora que têm atuado como importantes barreiras para a promoção de uma pós-graduação mais dialógica e inter-relacional.

Outro desafio da pós-graduação brasileira é o debate em torno do sistema de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado, sob responsabilidade da CAPES. Esta avaliação tem sido realizada em intervalos quadrienais a partir de 2013, tendo como referência os dados inseridos no sistema on-line conhecido como Plataforma Sucupira⁷. A alimentação do sistema – conhecida como *coleta de dados* – é realizada anualmente por cada programa brasileiro de pós-graduação e serve como principal subsídio para a avaliação quadrienal da CAPES. Ao final de cada quadriênio, em explicação bastante resumida, os programas e seus respectivos cursos são pontuados em escala de 1 a 7. Em um extremo, as notas 1 e 2 significam desempenho abaixo do satisfatório. Na outra ponta, as notas 6 e 7 indicam excelência acadêmica.

⁷ De acordo com o Ministério da Educação, “o nome da Plataforma Sucupira é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes dos dias de hoje. Newton Lins Buarque Sucupira nasceu em Alagoas em 9 de maio de 1920 e faleceu no Rio de Janeiro em 26 de agosto de 2007. O acadêmico tinha formação em história e filosofia da educação e foi referência na educação brasileira.” (MEC, S.I.)

As críticas ao atual sistema de avaliação da CAPES se iniciam em razão do seu “caráter somativo, classificatório, com o objetivo de ranquear programas candidatos às verbas públicas de pesquisa, deixando de lado o caráter formativo da avaliação” (PATRUS; SHIGAKI; DANTAS, 2018, p. 652). Não adentraremos no complexo esquema de cálculo de pontuação, limitando-se a destacar os seguintes cinco critérios que são objetos desta avaliação e, portanto, propiciadores desta pontuação: i) proposta do programa; ii) produção intelectual; iii) inserção social; iv) corpo docente; v) corpo discente, teses e dissertações. Cada critério, por sua vez, é dividido em subitens com pesos diferenciados. Entre estes subitens, destacamos a quantidade de teses e dissertações aprovadas, o tempo de conclusão de curso dos discentes e o número de publicações por docente (Ibidem). Após o intrincado processo de cálculo destes critérios e subitens, chega-se à nota do programa na escala de 1 a 7.

Deste sistema de avaliação emerge a crítica à lógica produtivista do ensino superior e o desdobramento de sofisticadas formas de controle (MAURENTE, 2019), de forma que os pesquisadores sejam induzidos a priorizar as atividades pontuadas pela Capes, fomentando a prática do produtivismo acadêmico (PATRUS; SHIGAKI; DANTAS, 2018). Este último termo vem do sistema norte-americano, sinalizando

a forte presença das exigências de mercado na academia, o controle dos órgãos financiadores e a entrada da perspectiva capitalista de trabalho no campo acadêmico, no qual o alto nível de produção passou a ser imprescindível para a manutenção da carreira, em uma espécie de mercantilização do conhecimento. (MAURENTE, 2019, p. 3)

Temos, portanto, uma academia pautada na mensuração de resultados conforme a ideia da linha de produção. Em outros termos, a valoração está diretamente ligada a números alcançados às custas de sobrecarga de trabalho e horas trabalhadas para além do que se determina no contrato (HOFFMANN et al., 2018). Padronizam-se programas, pesquisas, docentes e discentes segundo a lógica quantitativa, de forma que os mais produtivos sejam os mais reconhecidos e mais recompensados. Cria-se uma cultura de monitoramento dos programas, no sentido de uma fiscalização sustentada pelo binômio prêmio – punição. Não é nossa intenção desmerecer a avaliação nem advogar a supressão desta. O que se tenta, aqui, é se juntar a essas perspectivas críticas de forma que consigamos ampliar o debate em torno da seguinte questão: até que ponto o produtivismo acadêmico promove o avanço do conhecimento e o devido retorno de suas contribuições para a sociedade?

Os efeitos do atual sistema de avaliação da Capes têm sido objeto de estudo para autores que se dedicam ao tema. Um destes efeitos é a naturalização da lógica produtivista por parte da academia, o que poderia

demonstrar falta de senso crítico por parte dos docentes sobre o descompasso entre o volume de trabalho sobre o qual são responsabilizados e a carga horária prevista para seu cargo; por outro lado, também pode refletir um mecanismo pessoal de ajuste forçado a esta condição de trabalho, tendo em vista a priorização dos resultados exigidos pela pós-graduação e a intensificação da concorrência entre os pares pelo “melhor” currículo. (HOFFMANN et al., 2018, p. 8)

Aqui, nota-se que este sistema de avaliação de vocação produtivista produz outro importante efeito: a competição entre programas, docentes e discentes pela melhor pontuação. O que se coloca em discussão é como esses atores têm se mobilizado para conquistar tal pontuação – preferencialmente nos estratos 6 e 7. Também deve ser discutido quais os efeitos desta mobilização. Maurense (2019) nos dá pistas:

Como efeito dessas práticas, temos a valorização excessiva dos resultados em detrimento dos processos, a intensificação do trabalho, o sofrimento psíquico, o aumento da competitividade entre pares e o entendimento do fazer científico como uma via para o reconhecimento pessoal. (Ibidem, p. 2)

Desta contribuição, destacamos o sofrimento psíquico e o enviesamento da pesquisa como instrumento de reconhecimento pessoal. No primeiro caso, uma rápida conversa com docentes e discentes da pós-graduação *stricto sensu* possivelmente revelará como esses sujeitos se sentem constantemente pressionados por exigências de publicação, de apresentação de trabalhos em eventos, do alto volume de orientações e de finalização das teses e dissertações em prazos cada vez mais exíguos. Como resultado, temos a prática da medicalização, a ocorrência de episódios de ansiedade e a privação de sono (MAURENSE, 2019). Sendo o lúdico o eixo da presente tese, perguntamos ao leitor: é possível existir prazer e fruição neste contexto? Podemos ir além, perguntando se é possível propiciar pensamento fluido e flexível sob essas condições.

O último desafio a ser debatido é a crescente importância da internacionalização da pós-graduação brasileira. Em termos históricos, Ramos (2018) e Paiva e Brito (2019) apontam que as duas últimas décadas foram aquelas em que o tema da internacionalização ganhou robustez nos contextos do ensino superior e da pesquisa científica, guiando, principalmente, os programas de pós-graduação brasileiros. Ações como intercâmbio de estudantes, concessão de bolsas de estudos no exterior, cooperações internacionais e publicação em periódicos internacionais têm sido relevantes para que a produção científica brasileira se

projete globalmente. No ranking de produção científica, o Brasil ocupa a 13ª posição, registrando crescimento de 30% no período de 2013 a 2018 (ESCOBAR, 2019).

Um importante marco do processo de internacionalização da pesquisa científica brasileira foi a implantação do programa Ciência Sem Fronteiras – CsF, ocorrida no ano de 2011 (SOUZA; FILIPPO; CASADO, 2020). Por meio do CsF, foi possível aumentar a presença de professores, estudantes e pesquisadores em instituições internacionais, notadamente aquelas reconhecidas como excelentes, assim como houve incentivos à vinda de seus pares estrangeiros para o Brasil (Ibidem, 2020).

O fortalecimento da internacionalização da pesquisa científica tem afetado significativamente a pós-graduação brasileira. No contexto do sistema de avaliação da Capes, “firmou-se a perspectiva de que o grau de internacionalização de um programa de pós-graduação (PPG) seria requisito *sine qua non* para a inserção do mesmo no rol de programas considerados de excelência” (PAIVA; BRITO, 2019, p. 494), isto é, os programas com notas 6 e 7. Para se conquistar essa classificação de excelência, observa-se movimento dos programas de pós-graduação brasileiros para adaptar currículos e linhas de pesquisa no sentido de serem identificados como internacionalizáveis, propiciando, ainda, maiores chances de obter financiamentos via Capes e CNPq (Ibidem, 2019).

Esta lógica da excelência às custas da internacionalização também produz uma relação desigual entre as áreas de conhecimento, pois umas são mais incensadas em detrimento de outras. Em uma ponta, temos programas e pesquisas direcionadas a tecnologia, engenharia e inovação que têm sido privilegiadas, especialmente nas áreas agrária, tecnológica e de saúde (PAIVA; BRITO, 2019). Em outra ponta, as ciências humanas têm sido alvo de preocupante desprestígio. Uma importante evidência foi a publicação da Portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020, na qual o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC define os temas prioritários “no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações para o período compreendido entre os anos de 2020 a 2023” (BRASIL, 2020a, S.I.). Todos pertencem a um grande tema denominado tecnologia e subdividido em tecnologias estratégicas, habilitadoras, de produção, para desenvolvimento sustentável e para qualidade de vida. A partir desta determinação, a mesma Portaria institui que

A Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) deverão promover os ajustes e adequações necessários nas respectivas linhas de financiamento e de fomento para

incorporar em seus programas e ações as prioridades estabelecidas na presente Portaria (BRASIL, 2020a, S.l.)

Após forte reação da comunidade acadêmica, na sequência foi publicada a Portaria nº 1.329 de 27 de março de 2020 informando que os projetos das áreas de ciências humanas e de ciências sociais também seriam prioritários, desde que contribuíssem para os temas da tecnologia e suas respectivas divisões (BRASIL, 2020b). Entretanto, interpreta-se que esse adendo pouco contribuiu para atenuar a invisibilização – ou sua tentativa – das ciências humanas e sociais. Voltando nossa atenção para o tema da presente tese, propomos a seguinte indagação: em que medida as áreas tecnológicas conseguem avançar sem as contribuições da educação, da psicologia, da antropologia, da filosofia e tantas outras áreas que se ocupam, justamente, das problematizações ontológicas, epistemológicas e comportamentais? Em outros termos, seria a tecnologia um tema autossuficiente, pois independe dos complexos aspectos humanos que a cercam?

Conclui-se, na presente seção, que a pós-graduação brasileira se tensiona entre importantes avanços e desafios complexos. É preciso salientar que nossa pesquisa científica tem conseguido conquistar robustez e aumentar sua presença internacionalmente. Por outro lado, nossos cursos de mestrado e doutorado precisam avançar em suas práticas pedagógicas e, especialmente, em sua forma de compreender e praticar os processos de ensino-aprendizagem e de pesquisa. Trata-se de uma corda bamba na qual o avanço do conhecimento e o retorno deste para a sociedade se equilibram perante a lógica produtivista e o “entendimento da educação como serviço ou mercadoria global, proposta perpetuada pela perspectiva neoliberal de mundialização” (PAIVA; BRITO, 2019, p. 495). Em meio a tantas pressões, o espaço potencial do lúdico talvez encontre dificuldade para se inserir em uma pós-graduação crescentemente direcionada para resultados avaliados em números e em grau de aderência a demandas mercadológicas.

3

FUNDAMENTAÇÃO
TEÓRICA
DO LÚDICO



3.1 Contexto

A partir de qual conceito de lúdico está partindo a presente tese? Não se trata de tarefa fácil a proposição deste delineamento, pois se os termos *lúdico* e *ludicidade* estão presentes no vocabulário da língua portuguesa, por outro lado estão ausentes em línguas como o inglês, o francês, o alemão, o italiano e o espanhol (LOPES, 2005). Ainda na língua portuguesa, o termo *lúdico* “vem do latim *LUDUS*, que significa jogo, exercício ou imitação” (MASSA, 2015, p. 113). Temos, aqui, um termo para o qual não existe tradução consensada para outras línguas.

A concepção do lúdico como jogo se reflete no uso do termo *play* que Winnicott (2005) e Huizinga (1980) utilizam em suas respectivas obras. Na tradução brasileira da obra de Winnicott [1971]/(1975a), *play* foi traduzido como *brincar*, enquanto na obra de Huizinga [1944]/(2000) foi traduzido como *jogo*. O quadro teórico primário desta tese se apoia nestes dois autores, acrescido das contribuições de Vygotsky ([1930]/2012a; [1934]/2012b) que faz uso do termo *imaginação*, sendo esse outro termo importante para o presente trabalho. Cada uma dessas contribuições será discutida mais detidamente nas próximas seções.

Concordando com Lopes (2005), parte-se da premissa de que o lúdico é uma manifestação própria do ser humano, sendo dependente das experiências e das relações que cada um de nós vivenciamos e construímos no decorrer de nossa existência. Aqui, procura-se ir além dos termos *brincar* e *jogo*, pois estes podem, à primeira vista, propiciar leitura superficial do lúdico como atividade de lazer circunscrita ao universo infantil, sendo essa uma visão presente no senso comum. Logo, propõe-se uma visão ontológica do lúdico, de forma que este seja compreendido como recurso que possibilita o pensar e o fazer mais flexíveis, mais criativos e mais humanizados. Especialmente no campo da educação, pretende-se debater o lúdico como ato no qual subjetividades, interações e experimentações são mobilizadas e operadas, de forma que os atores e os processos educacionais sejam subjetivados e pluralizados.

3.2 O lúdico em Winnicott

Antes de explicar como o quadro teórico de Winnicott sustenta a presente tese, pensamos que a seguinte passagem escrita por sua esposa Clare Winnicott, tendo Winnicott já falecido, ilustra como suas ideias se refletiam em seu modo de viver:

Muitos anos atrás, um visitante que estava parando em nossa casa olhou em volta pensativamente e disse: — Você e Donald *brincam*. Lembro-me de ficar surpresa com esta nova luz que fora lançada sobre nós. Nós certamente nunca nos havíamos *disposto* a brincar; não havia nada de autoconsciente e deliberado a respeito. Parece apenas ter acontecido que vivíamos daquela maneira, mas pude perceber o que nosso visitante queria dizer. Nós brincávamos com *coisas* — as nossas possessões — redispõdo-as, adquirindo-as ou livrando-nos delas de acordo com o nosso humor. Brincávamos com idéias, atirando-as de um lado para outro aleatoriamente, com a liberdade de saber que não precisávamos concordar e que éramos suficientemente fortes para não sermos feridos um pelo outro. Na realidade, a questão de ferir-se mutuamente não surgia porque achávamo-nos operando na área do brinquedo, onde tudo é permissível. Ambos possuíamos uma capacidade de fruição e ela podia tomar conta de nós nos lugares mais improváveis e conduzir-nos a façanhas que não poderíamos ter antevisto. Após a morte de Donald, um amigo americano descreveu-nos como "dois malucos que se deleitavam um com o outro e deliciavam os amigos". (WINNICOTT, C., [1989]/1994, p. 10-11)

Esta longa passagem de cunho testemunhal revela como as contribuições teóricas de Winnicott sobre o lúdico afetaram não apenas sua prática psicanalítica e seus estudos, mas também sua visão de mundo e suas relações mais próximas, para além do âmbito profissional. O relato acima revela as seguintes palavras-chave que nos dão a dimensão da perspectiva winnicottiana sobre a vida: brincar, fruição, façanha e liberdade. Podemos inferir o quanto Winnicott ampliava sua perspectiva sobre o brincar para além do que supõe o senso comum, isto é, o brincar como ato inofensivo circunscrito à infância e à fantasia impensada. Winnicott explica, conforme veremos adiante com mais detalhes, que “o brincar e o trabalho são muito semelhantes, exceto que o trabalho se aplica mais apropriadamente à medida que o indivíduo se torna amadurecido” (WINNICOTT, [1966]/1987, p. 161 – tradução nossa). Em outras palavras, inferimos que o ato de trabalhar guarda similaridades com o ato de brincar, quais sejam: i) ambos têm regras que precisam ser seguidas; ii) ambos nos conduzem a um objetivo a ser alcançado; iii) ambos requerem mobilização de subjetividades por aqueles que participam do brincar ou do trabalhar; iv) ambos podem requerer interação entre sujeitos, em maior ou menor grau; v) ambos podem nos libertar.

As ideias de Winnicott sobre o lúdico estão presentes no decorrer de seus trabalhos, mas foi na obra *Playing and reality*, publicado originalmente em 1971, que ele dedicou

atenção integral ao tema. Observemos, em primeiro lugar, que os termos *lúdico* e *ludicidade* inexistem nessa obra e nos demais textos por ele publicados. Para Winnicott, o conceito norteador é *play/playing*, traduzido para as edições brasileiras como *brincar*. Antes de adentrarmos no *play/playing/brincar* winnicottiano, percorreremos uma sequência de explicações que servirá como andaime conceitual ao pensamento deste autor sobre o lúdico.

3.2.1 Fenômenos transicionais e o espaço potencial

Winnicott atuou como pediatra e psicanalista, tendo a primeira ocupação conduzido seus estudos para a investigação da complexa relação entre mães e bebês e das dificuldades dela advindas, conforme explica Dias (2003):

Na evolução de seu pensamento, ele as configurará como dificuldades no estabelecimento da relação entre a mãe e o bebê no primeiro estágio da vida deste. [...] No exercício paralelo de ambas as práticas clínicas, e na observação simultânea de psicóticos e de bebês com suas mães, pôde constatar que o amadurecimento emocional nos estágios iniciais da vida relaciona-se exatamente aos mesmos fenômenos que aparecem no estudo das várias formas de esquizofrenia adulta. (DIAS, 2003, p. 14)

O diálogo que a teoria winnicottiana estabelece entre os primeiros anos da infância e suas repercussões na vida deste sujeito (supostamente) amadurecido nos coloca em posição confortável para propor a correlação dos fenômenos observados em crianças com o contexto da vida adulta. Temos, aqui, duas questões a serem focalizadas: a constituição do *self* (nossa ontologia unitária) e a relação com o mundo real (nossa ligação com a complexidade externa que nos cerca). As dificuldades do bebê e do adulto em lidarem com o mundo real diferem nos seguintes aspectos: “Nos bebês, elas se devem à sua extrema imaturidade; nos psicóticos, ao fato de eles terem se extraviado em algum ponto do caminho que leva à maturidade” (Idem, p. 15).

Esse caminho para a maturidade é um processo longo e labiríntico, cujo alicerce se constrói nos primeiros anos da infância. O elemento central do amadurecimento está na ligação do *self* com o mundo real, ou do mundo interno do sujeito com o mundo externo. Essa ligação se constrói, inicialmente, por meio uma desadaptação gradual da mãe suficientemente boa em relação à díade mãe-bebê, isto é, em relação à dependência absoluta do bebê com sua mãe. É nessa conjuntura que Winnicott (2005) advoga a importância de se construir um terceiro espaço intermediário entre o *self* e o mundo real, atenuando tanto o rompimento

desta dependência absoluta quanto os demais processos de rompimento que estarão presentes na trajetória de amadurecimento daquele sujeito.

A vivência da criança com seu *self* e o mundo externo, inicialmente amparada pela mãe, propicia a formação de experiências. As informações trazidas por essas experiências podem, por vezes, serem intimidadoras para a criança, pois altera, gradualmente, sua percepção sobre si e sobre sua relação com as coisas externas. Para que a criança consiga se ocupar desse turbilhão de novidades, faz-se necessário propiciar a construção desse terceiro espaço intermediário que Winnicott (2005) cunhará como *espaço potencial*. É no espaço potencial que serão propiciadas as condições para gerenciar medo, ansiedade e repulsa, de forma que o mundo externo dialogue com o *self* de forma atenuada. Esse espaço potencial, que se localiza entre o *self* e o mundo externo, dependerá da “substância da *ilusão*, algo permitido para o bebê e que, na vida adulta, se liga à arte e à religião [...]” (WINNICOTT, 2005, p. 4 – tradução nossa). Também na vida adulta, será por meio das ilusões que nos conectamos com os outros, formando agrupamentos sociais que se unem por meio de experiências ilusórias similares e compartilhadas (Ibidem).

A criação do espaço potencial ocorre no âmbito dos *fenômenos transicionais*, isto é, nas diversas ações que a criança desenvolve para aprender a lidar com o mundo externo. Inferimos, aqui, que o processo de amadurecimento apontado anteriormente é um fenômeno transicional de longo prazo, composto por um conjunto de *pequenos fenômenos transicionais*. Como exemplos destes, no contexto infantil, Winnicott (2005) destaca os balbucios, as melodias cantadas, o movimento de se levar objetos à boca e o ato de se chupar tecidos, entre outros. Será por meio dos fenômenos transicionais que os espaços potenciais serão propiciados, estendendo-se para a vida adulta, pois

Experimentamos a vida na área dos fenômenos transacionais, no excitante entrelaçar da subjetividade e da observação objetiva, e numa área que é intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo que é externo aos indivíduos. (WINNICOTT, 2005, p. 86 – tradução nossa).

No decorrer do nosso amadurecimento, o espaço potencial será afetado pelos elementos plurais e gradualmente complexificados que serão trazidos a partir da nossa relação com o mundo externo. Assim, teremos um espaço potencial ressignificado, cedendo espaço a outro termo que será especialmente aplicado aos sujeitos em processo de socialização: é a *experiência cultural*.

3.2.2 A experiência cultural

Se bebês e crianças experienciam os fenômenos transicionais que propiciam a formação de espaços potenciais, também na esfera da dos sujeitos mais amadurecidos esses mecanismos continuam sendo processados. Porém, entre estes, a apropriação dos diversos símbolos, valores e vivências que são cumulativamente absorvidos e integrados se constitui em diferença fundamental quando comparado com crianças. Por esse motivo, Winnicott (2005, [1963]/2007b) recorre a um novo termo para designar a criação do espaço potencial no sujeito mais amadurecido, aqui chamado de *experiência cultural*. Portanto, entende-se que espaço potencial é experiência cultural, com a diferença de que o segundo se aplica a fenômenos transicionais de sujeitos que já estabelecem relações sociais, mesmo que seja em estágio inicial e para além da relação com a mãe.

Cabe explicar o que Winnicott entende por cultura. Em suas palavras,

Utilizando a palavra 'cultura', estou pensando em tradição herdada. Estou pensando em algo que seja um recurso comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos extrair se tivermos lugar para guardar o que encontramos. (WINNICOTT, 2005, p. 133 – tradução nossa)

Observa-se que a cultura – entendendo cultura na perspectiva winnicottiana – tem papel central na formação do espaço potencial em sujeitos amadurecidos – daí o uso do termo experiência cultural. Compreendendo que o ser humano, mesmo amadurecido, continuará a estabelecer relações entre o *self* e o mundo externo até o dia de sua morte, é preciso salientar que o espaço potencial (ou experiência cultural) será formado a partir daquilo que foi vivido, sentido e internalizado pelo sujeito. Logo, o sujeito amadurecido é capaz de *simbolizar*, sendo este outro aspecto central da experiência cultural.

Por simbolização, entendemos a capacidade de criar representações subjetivas sobre coisas reais, de forma que o sujeito consiga diferenciar o que é realidade e o que é fantasia. Em outros termos, “o símbolo é a lacuna entre o objetivo subjetivo e o objeto que é objetivamente percebido” (WINNICOTT, [1960]/2007a, p. 161 – tradução nossa) ou, ainda, “o simbolismo pode ser corretamente estudado somente no processo de crescimento de um indivíduo, e que, na melhor das hipóteses, possui um significado variável” (Idem, 2005, p. 8 – tradução nossa). Concordando com essa perspectiva, Dias (2003) ressalta que “o adulto

maduro [...] é capaz de objetividade sem perder o contato com a riqueza do mundo subjetivo; pode fazer concessões sem sentir-se roubado em sua espontaneidade” (DIAS, 2003, p. 295).

O *play* winnicottiano, traduzido como *brincar* no Brasil, será propiciado na medida em que emerge o espaço potencial no sujeito – ou, se preferir, o espaço da experiência cultural. O lúdico, da forma que propomos nesta tese, é o brincar em sentido amplo e ontológico, tal como Clare Winnicott descreveu ao início desta seção. Trataremos, agora, deste tema.

3.2.3 O brincar

Conforme explicado nas subseções acima, a teoria de Winnicott é muito atenta ao constante diálogo entre *self* e mundo externo, tendo especial interesse na emergência e no desenvolvimento deste processo nos primeiros anos do sujeito. Foi a partir desta problematização que os conceitos de fenômenos transicionais, espaço potencial e experiência cultural ganharam especial relevo em sua obra. Feito este percurso, tentaremos compreender o seguinte conceito-chave para este trabalho: o *play*/brincar na perspectiva de Winnicott.

Diante da difícil tarefa de propor uma definição para o termo brincar, trouxemos as seguintes reflexões de Winnicott para auxiliar a montagem deste quebra-cabeça teórico. Iniciamos com o entendimento de que o brincar abarca manipulação de objetos, prazer, interesse e satisfação (WINNICOTT, 2005), assim como implica sentimento de segurança e bem-estar (Idem, [1945]/2012). Temos, portanto, uma ação – ou sucessão de ações – que propicia a imersão do sujeito em um espaço-tempo de fruição e de regozijo, pois

É o brincar que é universal e está no âmbito da saúde: o brincar facilita o amadurecimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz para relações de grupo; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; e, por fim, a psicanálise tem sido desenvolvida como uma forma altamente especializada de brincar a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (WINNICOTT, 2005, p. 56 – tradução nossa).

É preciso salientar a relação direta que Winnicott estabelece entre brincar e saúde, compreendendo tanto a saúde física quanto psíquica, inferindo-se que a ênfase esteja na segunda categoria. Será no brincar que o sujeito conseguirá se comunicar com mais facilidade e exprimir sentimentos e pensamentos, propiciando conexões de ideias cada vez mais ricas por meio de um estado de relaxamento (WINNICOTT, 2005). Por outro lado, para ser verdadeiramente frutífera e significativa, a disposição para brincar deve estar presente entre

todos os participantes. Se crianças brincam mais espontaneamente com pessoas igualmente abertas e dispostas para isto (WINNICOTT, [1968]/1996), as mesmas condições se aplicam a sujeitos amadurecidos. Neste ponto, será importante dar relevo a outra contribuição da teoria winnicottiana: o papel do *concern*, isto é, o sentimento de consideração e de responsabilidade com o outro. Para se constituir como ato genuinamente prazeroso e significativo, o sujeito precisa ficar atento não apenas ao seu próprio prazer, mas também ao prazer de quem brinca com ele. Se não houver mutualidade e compartilhamento, não haverá *concern* e, logo, não haverá fruição nem significado.

Preocupar-se com o outro e se responsabilizar por seu bem-estar são manifestações fundamentais no brincar saudável. Entre crianças, podemos imaginar situações de manipulação de brinquedos, de contação de histórias ou de um jogo sendo jogado. Entre sujeitos socialmente inseridos e mais amadurecidos, também entram em cena as experiências criativas das artes, da literatura, dos esportes, do turismo e dos agregados sociais, entre outras. É a cultura que, em sua diversidade, propicia contextos múltiplos nos quais se permite a suspensão temporária da realidade ou, ainda, novas formas de se relacionar com a realidade. O brincar terá e produzirá sentido se houver *concern* entre os sujeitos brincantes, isto é, se houver compartilhamento de responsabilidades e preocupação mútua.

Por fim, realçamos o seguinte posicionamento de Winnicott (2005, p. 67 – tradução nossa) de que “o brincar é uma experiência, sempre uma experiência criativa, sendo uma experiência no *continuum* do espaço-tempo, uma forma básica de viver”. Propomos que a visão sobre o brincar seja alargada para além do universo infantil e do ato supostamente (e falsamente) desprezioso de manipular brinquedos – já sabedores de que o brincar infantil abrange significados complexos e, portanto, nada tem de desprezioso. Defendemos a urgência e a relevância de se pensar o brincar no território do mundo adulto, de forma que consigamos transpor os pressupostos do brincar winnicottiano para contextos equivocadamente hiper-racionalizados, incluindo os ambientes de trabalho, os espaços escolares (especialmente com alunos adultos) e as relações pessoais. Brincar, no sentido ontológico, reivindica responsabilidade e confiança. Conforme explica Winnicott (2005, p. 147 – tradução nossa):

Em muitos, existe uma falha na confiança que limita a capacidade de brincar daquela pessoa, por causa das limitações do espaço potencial; da mesma forma, existe para muitos a pobreza no brincar e na vida cultural, pois embora a pessoa tenha

encontrado lugar para a erudição, houve um relativo fracasso, por parte daqueles que se constituem como as pessoas do mundo da criança, em introduzir elementos culturais nas fases apropriadas do desenvolvimento da personalidade (*da criança – grifo nosso*).

Dialogando com o campo educacional, perguntamos: teria a escola, em sentido amplo, contribuído para que o brincar fosse delimitado a certas etapas do percurso da educação formal? Maia e Morgon (2020) dialogam com Winnicott ao observarem que o ensino escolar tem refreado a experiência do aluno no lugar de ampliá-lo, de forma que “a experiência tem sido resguardada pelo bom senso e se apoiado na utilidade imediata” (MAIA; MORGON, 2020, p. 33). Quando se chega ao universo adulto, temos a percepção de que o brincar se torna um ato repulsivo. As limitações de espaço potencial destacadas por Winnicott parecem ter se manifestado no seguinte relato de uma prática docente com alunos universitários: “Quando chegou o dia do jogo, o que percebi foi uma resistência terrível de futuros pedagogos em brincar, sentar no chão, rir e confiar no professor que garantiu que nada aconteceria ao longo do jogo que não fosse uma reelaboração temática” (MAIA, 2014, p. 106). Conforme sugeriu Winnicott, a excessiva prioridade na erudição pode nublar atos e pensamentos mais criativos, assim como experiências mais significativas.

3.3 O lúdico em Huizinga

Em um texto que discute a relação entre história e estética, Huizinga [1905]/(2005) reflete sobre os papéis da racionalidade e da imaginação no ofício do historiador. Para o autor, “Tanto na obra de arte quanto no relato histórico, o leitor será encorajado a usar sua fantasia para representar claramente um fragmento da vida, de modo que o conteúdo da representação extrapola os limites do sentido literal do que foi lido” (HUIZINGA, 2005, p. 99). É relevante observar como Huizinga, mesmo em um texto que não tinha o lúdico como foco, já sinalizava como este tema seria importante ponto de sustentação para o seu pensamento. Continua o autor: “A imagem histórica terá sempre uma cor mais viva, mais vivaz do que aquele postulado pela capacidade lógica das palavras que produzem a própria imagem” (Idem, p. 103).

Feito esse preâmbulo, é importante destacar que a obra de Huizinga sobre o lúdico se apoia em uma perspectiva histórico-filosófica sobre o tema, conforme aponta Silva (2018). Boa parte desses textos está sustentada por ilustrações de personagens e passagens históricas, tendo religião, artes, política e economia como alguns desses panos de fundo. Temos uma costura de pensamento sofisticada e altamente referenciada, da qual não se pretende dar conta neste espaço. Em seu lugar, propõe-se iluminar as contribuições que dialogam mais diretamente com o presente trabalho.

Enquanto os textos originais de Winnicott, em inglês, e suas respectivas traduções brasileiras não contêm os termos lúdico nem ludicidade, as traduções inglesa [1944]/(1980), brasileira [1944]/(2000) e espanhola [1933]/(2014) das obras de Huizinga⁸ trazem, respectivamente, os termos *ludic*, *lúdico* e *lúdico*. Por outro lado, o termo lúdico não é utilizado como termo central em sua obra mais conhecida, *Homo Ludens*, pois esse papel cabe aos termos *play* (1980) e *jogo* (2000). A exceção está no texto “Acerca de los límites entre lo lúdico y lo serio en la cultura”, sendo uma palestra proferida por Huizinga em 1933 e cujo termo *lúdico* se destaca no título, mas divide protagonismo com o termo *juego* no decorrer daquele trabalho.

O ponto de partida para se compreender o pensamento de Huizinga sobre o lúdico está no entendimento do conceito de cultura. Enquanto Winnicott (2005) advoga cultura

⁸ Os textos originais de Johan Huizinga (1872-1945) foram escritos na língua holandesa.

como tradição herdada, Huizinga, curiosamente, parece não oferecer definição tão objetiva. Diz o autor: “Se falo de cultura, não é porque esta palavra agrada mais ao ouvido do que civilização, mas porque nosso pensamento contemporâneo tem dado um valor distinto [...] que nos faz com que não possamos prescindir deste termo” (HUIZINGA, 2014, p. 20 – tradução nossa).

Adiante, Huizinga desenvolve uma explicação centrada em três categorias e três atividades que, de acordo com sua visão, são aquelas que fundam o conceito de cultura. No campo das categorias, a cultura: i) é *aspiração*, pois direciona o sujeito a compreender, dominar e criar conhecimento; ii) é *serviço*, pois signos, palavras e imagens são servidos para alguma finalidade social; iii) é *expressão*, pois a cultura nos leva para além da natureza, propiciando transformações e novos olhares sobre pessoas, situações e saberes. (HUIZINGA, 2014).

Já no campo das atividades que fundam a cultura, temos: i) a supremacia da *linguagem*, por meio do qual nos comunicamos, aprendemos, nomeamos coisas e fixamos ideias; ii) o *mito*, pois o homem, em seus primórdios, fundamentou-se em sua conexão com o divino para formular explicações sobre os fenômenos; iii) o *ritual*, isto é, a sacralidade em torno dos atos caros ao homem, de forma que estes se legitimem e se mantenham através dos tempos (HUIZINGA, 2014).

Temos, portanto, uma visão que, talvez, não defina cultura de forma acabada, mas fornece pistas importantes de como Huizinga compreende o lúdico. É na relação da cultura com o lúdico que ele propõe duas linhas de pensamento norteadoras em sua obra, conforme veremos agora.

Fazendo uso do termo *play* (ou jogo, conforme a tradução brasileira), a primeira linha de pensamento é a de que o jogo não é um tipo de manifestação cultural, mas, sim, uma característica que compõe a noção de cultura. Trata-se de uma proposta filosófica em que o jogo se manifesta *a priori*, pois, filogeneticamente, todos os animais jogam (ou brincam) e, ontogeneticamente, todos os bebês também brincam (HUIZINGA, 2014). Em outras palavras, *o jogo é e o jogo existe*, independentemente de como o meio atuará sobre o animal ou sobre o sujeito. Esta observação nos leva à segunda linha de pensamento, qual seja: o jogo é anterior à cultura, pois se manifesta livremente e por si só. Conforme explica Huizinga (1980), a naturalidade do jogar pode ser vista entre filhotes de animais que brincam entre si, em uma espécie de ato espontâneo. Entre bebês, podemos observar como eles interagem com os

objetos próximos ao seu berço (um móvel, por exemplo) e com pessoas que lhe são próximas, reagindo com risos, gestos e balbucios.

Retornando às reflexões de Huizinga sobre cultura e considerando sua perspectiva sobre o jogo como algo que constitui a própria cultura, tem-se um quadro teórico mais bem delineado para compreendê-la como produto plural das diversas mobilizações do sujeito social. Somos avivados por nossa aspiração de conhecer e de criar, por nosso desejo de conferir finalidades sociais para as coisas e, em última instância, por nossa vontade de transformar. Temos, aqui, as três categorias fundantes da cultura na visão de Huizinga.

Infere-se que transformar é um movimento esperado em qualquer manifestação cultural. Partimos do princípio de que o sujeito social pensa e opera para ser aceito, para viver a plenitude da condição humana (até onde lhe for permitido pelas próprias condições culturais vigentes) e, sobretudo, para criar – no sentido amplo de construir, de elucidar e, até mesmo, de romper para se sentir vivo. Neste sentido, o curso de transformação operado pela/na cultura se processa por meio do engajamento do sujeito social em determinados grupos e contextos, ao ponto de deixá-lo absorto e intensamente enredado. Essas condições são mais facilmente propiciadas quando há diversão e prazer, isto é, duas condições próprias do jogar – ou do lúdico.

Propõe-se uma interpretação de diversão e prazer para além do senso comum. Se “A própria existência do jogo confirma, continuamente, a natureza supralógica da situação humana” (HUIZINGA, 1980, p. 3-4 – tradução nossa), temos no jogo a possibilidade do regozijo, da suspensão da realidade e do encantamento. Logo, diversão e prazer não seriam sentimentos fugazes ou de escape simplista. Ao contrário, eles emergem no campo da imaginação e, portanto, para além de uma racionalização austera e enciclopédica – com a ressalva de que a austeridade intelectual, apesar de necessária em boa parte da nossa existência social, não pode ser tomada como único caminho para se viver *seriamente*.

Neste ponto, debateremos outra questão cara para a teoria do lúdico em Huizinga: em que medida o jogo é (ou não é) sério? Jogar ou brincar parecem atos inofensivos e circunscritos ao universo infantil, se vistos pela lente do senso comum. Entretanto, mesmo para crianças, jogar/brincar representa um momento de concentração repleto de sentidos. Para sujeitos mais amadurecidos, como explicar a devoção por corridas de carros, por um jogo de cartas ou por escolas de samba? Conforme explica Huizinga, “Jogos infantis, futebol e xadrez são jogados com profunda seriedade; os jogadores não têm a menor inclinação para

rir” (HUIZINGA, 1980, p. 6 – tradução nossa). Lembremo-nos que a cultura, na visão de Huizinga, se apoia na linguagem, no mito e no ritual. Cada jogo tem sua linguagem, isto é, seus códigos comunicacionais e ideológicos. Cada jogo se apoia em mitos próprios, por meio de arquétipos como o herói, o sagaz, o ágil, o forte, o belo, o inteligente e tantos outros. Cada jogo se organiza como ritual, isto é, há regras que precisam estar claras para garantir a sacralidade daquele espaço-tempo – ou daquele círculo mágico.

Se concordamos que o jogo é anterior à cultura, infere-se, aqui, que estes elementos da cultura (linguagem, mito e ritual) foram forjados a partir do jogo – ou a partir do lúdico. Em outros termos, a cultura é cultura porque, antes, há o jogo. Conforme explica Huizinga (1980, p. 5 – tradução nossa), “[...] são no mito e no ritual que as grandes forças instintivas da vida civilizada têm sua origem: lei e ordem, comércio e lucro, artesanato e arte, poesia, sabedoria e ciência. Todos estão enraizados no terreno primitivo do jogo”. Ele conclui: “[...] para nós, o objetivo principal é mostrar que o jogo puro e genuíno é uma das principais bases da civilização” (Ibidem – tradução nossa). Huizinga ilustra a condição do jogo como fenômeno determinante da vida humana por meio de ilustrações. A primeira é o uso da expressão “jogar na Bolsa” (Idem, 2014, p. 50), fazendo referência a uma expressão comum entre investidores de ações. A segunda é por meio de relatos históricos que mostram o uso do jogo de enigmas (ou jogo de charadas) em rituais de sacrifício humano e o uso de jogos de música e poesia como forma de socialização (Idem, 1980).

Sendo o jogo anterior à cultura e sendo o jogo algo sério, surge uma questão inquietante e cara para a comunidade acadêmica: será a Ciência um jogo? Huizinga levantou esse debate em 1933 com as seguintes provocações. A primeira foi sua explicação da etimologia da palavra *problema*, a partir da palavra grega *πρόβλημα*. Segundo o autor, seu significado seria “algo que se planta; venha resolvê-lo se for capaz!” (HUIZINGA, 2014, p. 36 – tradução nossa). Desse modo, o problema é um chamado para o desafio de desvendar algo e, a partir desta revelação, propor algo. O problema seria, em certa medida, uma charada a ser jogada, segundo mitos e rituais consagrados?

A segunda provocação está na geração de conflitos e controvérsias que são próprios do processo evolutivo do conhecimento, especialmente em situações de rompimento. Para Huizinga (2014, p. 38 – tradução nossa), “Cada vez que a filosofia e a ciência são renovadas, volta a emergir o elemento lúdico, a controvérsia é aberta. A ciência é polêmica, embora algumas vezes mais, outras vezes menos”. No jogo científico – se assim pudermos nomear – a

imaginação e a criatividade são recursos muito caros, pois será por meio destas que conseguimos indagar, formular hipóteses, argumentar, experimentar, interpretar, contrastar e, finalmente, propor. Novamente, há linguagem, mito, ritual e círculo mágico. “No meio de tudo isso, brincando, a mente cresce e vive” (Ibidem).

Curiosamente, em 1944, Huizinga (1980, p. 203 – tradução nossa) parece ter revisto seu posicionamento, conforme aponta a seguinte passagem:

[...] se nos ativermos, plenamente, à nossa definição, logo observamos que, para uma atividade ser chamada de jogo, é necessário mais do que limitações e regras. Um jogo é limitado no tempo, dissemos isso; não há contato com qualquer realidade exterior a si mesmo e sua realização é seu próprio fim. Além disso, ele se sustenta pela consciência de ser agradável, até mesmo alegre, um relaxamento das tensões da vida cotidiana. Nada disto se aplica à ciência. A ciência não apenas está sempre procurando contato com a realidade por meio de sua utilidade, isto é, no sentido de ela ser aplicada, está sempre procurando estabelecer um padrão de realidade universalmente válido, ou seja, como ciência pura. Suas regras, ao contrário do jogo, não são imutáveis para sempre. Elas são constantemente desmentidas pela experiência e passando por modificações, enquanto as regras de um jogo não podem ser alteradas sem estragar o próprio jogo”.

Aqui, propõe-se uma interpretação cuidadosa destas passagens. Huizinga defende que a ciência, para ser jogo, não poderia ter contato com a “realidade exterior”. Curiosamente, no texto de 1933, ele havia apresentado o exemplo do termo “jogar na Bolsa”. O processo de negociação de ações na bolsa de valores requer contato deste *jogador* com a realidade exterior, ambiente do qual ele retira informações e percepções para decidir o que comprar, o que vender e por quais valores. Por outro lado, é certo que situações como um jogo de futebol ou um jogo de cartas propiciam um estado de profunda imersão do sujeito naquele contexto, fazendo-o esquecer do cotidiano. Nesta passagem, portanto, sugere-se uma leitura menos rígida das condições do jogo, entendendo que o não-contato com o mundo externo não seria um fator determinante. Em seu lugar, talvez fosse possível a ideia da gradação, isto é, quanto mais o sujeito estiver desconectado do mundo externo, mais lúdico será aquele contexto – mas a extinção do espaço lúdico possivelmente soará inflexível.

Adiante, Huizinga argumenta que a ciência não é agradável, nem alegre e nem relaxante. Logo, não pode ser um jogo. Seria razoável considerar que ciência, sendo atividade que constitui parte da subjetividade de quem o faz, deveria ser uma atividade prazerosa? Em 1933, ao refletir sobre a seriedade da atividade do comércio, ele havia pontuado que “A vida econômica não se nutre apenas da necessidade, mas, paradoxalmente, também prospera em

um contexto de generosidade, afeto, confiança, honra [...]” (HUIZINGA, 2014, p. 46 – tradução nossa). Nesse sentido, se algum grau de prazer se aplica à aridez dos negócios, estará coerente manter essa linha de pensamento no contexto da ciência? No contexto dos negócios, o acúmulo de capital é a diversão de quem nele atua. No contexto da ciência, não seriam a descoberta, a evolução e o reconhecimento aqueles que propiciam regozijo e, portanto, experiência lúdica?

Por último, temos a ideia de que as regras na ciência são mutáveis, assim como o conhecimento é contestado e modificado por meio de novas experiências. Este argumento é amplamente aceito na comunidade científica, sendo, inclusive, um norteador do fazer e do pensar científicos, pois “A evolução da pesquisa e as críticas são bem-vindas e servem para mostrar que devemos respeitar a pluralidade de enfoques [...]” (IVENICKI; CANEN, 2014, p. 10). O que se questiona aqui é o posicionamento do jogo como detentor de regras imutáveis. Todo jogo, para merecer essa designação, precisa ser inflexível em suas regras? O que dizer dos esportes cujas regras são atualizadas de tempos em tempos? Podemos pensar, ainda, em uma peça de teatro cujas encenações podem diferir de acordo com as reações de cada plateia, permitindo, inclusive, a inserção de falas improvisadas – recurso muito comum na comédia. Pensemos, ainda, nos jogos infantis, cujas crianças participantes, não raramente, podem mudar as regras daquele jogo em seu próprio desenrolar, na esperança de se ter *mais graça* na brincadeira.

As encruzilhadas de interpretação advindas da obra de Huizinga fazem parte da riqueza de seu trabalho. Conforme sinalizado ao início desta seção, seu pensamento sobre o lúdico foi construído a partir de uma perspectiva histórico-filosófica, o que propicia costuras reflexivas que requerem leituras mais dialógicas, seja entre capítulos e/ou entre obras. De certa forma, esse foi o círculo mágico por ele construído, sob a forma de teoria. Seria a obra de Huizinga sobre o lúdico, em alguma medida, o jogo que ele procurou nos propor? Um jogo de metáforas, de idas e vindas, de mitos e de ritos, materializado em ideias?

3.4 O lúdico em Vygotsky

Esta seção será iniciada com a seguinte provocação de Vigotskii⁹ [1933]/(2010):

Como se sabe, a concepção da disciplina formal provocou uma orientação muito conservadora na práxis educativa. Justamente como reação contra esta concepção surgiu o segundo grupo de teorias que examinamos; as quais pretendem devolver à aprendizagem o seu significado autônomo, em vez de considerá-lo simplesmente como um meio para o desenvolvimento da criança, ou seja, como se o exercício e a disciplina formal fossem necessários para o desenvolvimento das aptidões mentais. (Idem, p. 106-107)

Esta passagem faz parte de um texto no qual o autor reflete sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo este um tema muito caro à sua obra. Para a presente tese, interessou-se dar foco a uma questão particular que servirá, aqui, como ponto de partida. Trata-se da crítica de Vygotsky a respeito da hegemonia do conceito de disciplina formal na educação, que, segundo o autor, “liga-se à idéia [sic] de que cada matéria ensinada tem uma importância concreta no desenvolvimento mental geral da criança, e que as diversas matérias diferem no valor que representam para este desenvolvimento geral” (VIGOTSKII, 2010, p. 106).

Nota-se como Vygotsky, em 1933, já tecia críticas a um modelo que continua vigente, quase 90 anos após a publicação deste texto. A tentativa, ainda presente, de homogeneizar os alunos nos espaços escolares dialoga com as ideias da compartimentação e das fronteiras rígidas entre os campos do conhecimento. Conforme o autor, “[...] o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais — observação, atenção, memória, juízo etc. — mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independente das outras” (VIGOTSKII, 2010, p. 108). Esse posicionamento de Vygotsky, para ser efetivado, requer profundas mudanças na práxis educacional, incluindo olhares mais atentos para a pluralidade de saberes que habitam as escolas e para a importância da afetividade nas relações e no processo de ensino-aprendizagem. Sobre esta última questão, diz Piaget [1953-1954]/(2014):

[...] nas formas mais abstratas da inteligência, os fatores afetivos intervêm sempre. Quando, por exemplo, um aluno resolve um problema de álgebra, ou um matemático descobre um teorema, há, no início, um interesse intrínseco ou

⁹ Optou-se por manter a grafia *Vigotskii* conforme se apresenta na seguinte obra da qual se retirou esse trecho: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. A mesma grafia será obedecida sempre que houver citação a partir desta referência.

extrínseco, uma necessidade: ao longo do trabalho, podem intervir estados de prazer, de decepção, de ardor, sentimentos de fadiga, de esforço, de desânimo e outros; no final do trabalho, sentimentos de sucesso ou de fracasso; podem-se juntar a isto, enfim, também os sentimentos estéticos (na coerência da solução encontrada). (PIAGET, 2014, p. 39-40)

Inteligência e afetividade são fenômenos com características distintas, mas que precisam interagir entre si constantemente. Para Piaget, uma não funciona sem a outra, de forma que a afetividade seja entendida como “fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas” (PIAGET, 2014, p. 43). Ele conclui com a seguinte ilustração: a afetividade se compara ao combustível necessário para ligar um motor e fazê-lo funcionar, mas que não consegue modificar a construção de sua engrenagem (Ibidem). O pensamento de Vygotsky (2012a, p. 41) vai ao encontro desta perspectiva piagetiana, ao salientar que “exatamente quando temos perante nós um ciclo completo traçado pela imaginação, os dois fatores – intelectual e emocional – aparecem, em igual medida, necessários para ato criativo”.

A crítica de Vygotsky sobre a hegemonia da disciplina formal e a compartimentação do processo educacional, ao se juntar com a perspectiva de Piaget sobre a relação entre inteligência e afetividade, nos oferece subsídios para contextualizar o pensamento do primeiro autor sobre imaginação. Este é o termo que marca a obra de Vygotsky quando ele reflete sobre o papel do lúdico, com a ressalva de que este último surge nos textos que fundamentam a presente seção, mas de forma esporádica e coadjuvante.

Será relevante explicar, inicialmente, como Vygotsky define o conceito de imaginação. Fróis (2012, p. 14) observa que “A imaginação (*imaginatio*) é, para Vygotsky, uma cognição sensível, uma capacidade para a reprodução de impressões sensoriais”. Temos, aqui, uma característica humana altamente diferenciada que nos permite elaborar pensamentos e imagens a partir de elementos com os quais interagimos. Nas palavras de Vygotsky ([1930]/2012a, p. 32), “a imaginação elabora sempre a partir dos materiais captados da realidade”, assim como “toda emoção se serve da imaginação e se reflete numa série de representações e imagens fantásticas, que fazem as vezes de uma segunda expressão. (Idem, [1926]/1999, p. 264).

Vê-se, nessa última citação, importante diálogo com o pensamento de Piaget (2014) sobre afetividade. Para Piaget, a afetividade é a energia da inteligência; para Vygotsky, emoção e imaginação se complementam intimamente. Logo, inferindo-se que afetividade e

emoção se localizam no mesmo campo da cognição sensível (FRÓIS, 2012), temos a imaginação como elemento fundamental da condição humana. Citando Théodule-Armand Ribot¹⁰ e com ele concordando, Vygotsky ressalta que todos os objetos que nos rodeiam, dos mais simples ao mais complexos, são frutos da imaginação, sendo essa uma “condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem” (VYGOTSKY, 2012a, p. 36). Ele complementa: “a forma mais espontânea de pensar é a brincadeira, ou as fantasias que fazem o desejado parecer conquistável” (Idem, 2012b, p. 19 – tradução nossa). Somos o que somos e chegamos aonde chegamos por causa do nosso caráter imaginativo.

Observam-se dois pontos de contato com a teoria de Winnicott. A primeira diz respeito ao conceito winnicottiano de experiência cultural, sendo este elemento também valioso ao pensamento de Vygotsky (2012a, p. 32) sobre imaginação, pois “a atividade criadora da imaginação está em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia”. Aqui, o argumento central do autor é de que imaginamos somente porque experienciamos, de forma que nossas vivências e percepções sejam resgatadas, recombinações e ressignificadas. Logo, nossa cognição sensível (FRÓIS, 2012) consegue fazer elaborações imagéticas, verbais, olfativas, táteis, auditivas e gustativas que se complexificam e se enriquecem à medida que nossa experiência cultural (WINNICOTT, 2005) igualmente se amplia.

O segundo ponto de contato está no papel da imaginação para construir relações entre o homem e a realidade, ou na visão de Winnicott (2005), entre o *self* e o mundo real. Conforme explica Vygotsky (2012a, p. 41),

Estes produtos da imaginação atravessaram uma história muito longa [...]. É possível dizer que no curso do seu desenvolvimento eles descreveram um ciclo. Os elementos a partir dos quais foram construídos foram tomados pelo homem da realidade e dentro dele, no seu pensamento, foram sujeitos a um trabalho de reconstrução, transformando-se em produtos da imaginação. Por fim, ao serem materializados, voltaram outra vez à realidade, mas voltaram com uma nova força ativa, transformadora dessa realidade. Este é o ciclo completo da atividade criativa.

Nesta passagem, nota-se aproximação do pensamento de Vygotsky com o conceito de espaço potencial de Winnicott. Para o primeiro autor, a imaginação se manifesta quando o

¹⁰ Na edição da obra consultada, a obra de Ribot é assim referenciada: RIBOT, T. (1901). **Tvorcheskoe vobrazhenie [Imaginação criativa]**. Tradução do francês. St. Petersburg: Iu. N. Erlikh.

sujeito interage com a realidade, e será da realidade que os elementos lúdicos emergirão e serão recombinações. A partir desta recombinação, surge a criatividade. Na visão winnicottiana, temos a substância da ilusão, isto é, o equivalente aos *produtos da imaginação* citados por Vygotsky. Observamos, em ambos os autores, a relevância desta região sensível que se forma entre o homem/*self* e a realidade/o mundo real. Imaginação para um, espaço potencial para outro.

A imaginação é fundamental para que consigamos promover avanços, reordenações, recombinações e rupturas. Para Vygotsky (2012a, p. 49), “Os traços das impressões exteriores não se armazenam de modo imóvel no nosso cérebro como as coisas no fundo de uma cesta. Estes traços representam processos que se movem, mudam, vivem, morrem [...]”, isto é, progredimos por meio e por causa da imaginação que propicia esse embaralhamento inicial de pensamento para, em seguida, propiciar novas interpretações sobre aqueles elementos trazidos da realidade. Pensemos na pesquisa científica: o que seria dos pesquisadores se não fossem preparados a questionar e a tensionar as coisas que estão postas? A pesquisa depende do movimento do desequilíbrio, no qual somos impelidos a enxergar o que ninguém enxergou, ou a enxergar de um ângulo inusitado. Sem imaginação, não seria possível promover essa integração entre pensamento e sentimento ou entre intelecto e emoção (Idem, 2012a).

Ressalta-se o pensamento de Vygotsky (2012a) sobre o papel do jogo, aqui entendido como as atividades que propiciam contação de histórias, dramatizações e desenhos entre crianças. Apesar de ser voltado ao contexto infantil, propõe-se que esta concepção seja generalizada ao sujeito adulto, reconhecendo que narrativas ficcionais, representações pictóricas e artes plásticas exercem forte influência sobre quem já está amadurecido. Ademais, Vygotsky (2012a), citando Petrova¹¹, concorda que a educação da criança depende diretamente do jogo, propiciando a formação do seu caráter e sua preparação para a vida adulta. Ademais, se o jogo também for negado ao adulto, interdita-se suas faculdades imaginativa, criadora e questionadora.

A negação da imaginação na vida adulta se torna um infortúnio existencial e, por extensão, pode embaçar a fluidez do pensamento flexível tão caro ao sujeito amadurecido

¹¹ Na edição da obra consultada, a obra de Petrova é assim referenciada: PETROVA, A. E. (1925). *Deti-primitivny [Crianças selvagens]*. In *Voprosy pedagogii i detskoi psikhonevrologii [Problemas de pedagogia e psiconeurologia infantil]*, ed. M. O. Gurevic. Moskva.

que, supostamente, acumula conhecimento e experiência. Cria-se, aqui, um dilema: se temos o direito à imaginação negado ao adulto, como exigir dele a fluência da potência criadora – sendo esta tão cara em contextos tão distintos quanto a academia e o contexto empresarial? Nesse sentido, Vygotsky (1999) cita Freud¹² para ressaltar que imaginar é um ato que envergonha o adulto, ao ponto de ele se permitir fazê-lo apenas secretamente, longe dos olhos condenadores dos outros adultos. Trata-se de um importante contraste com as crianças, pois elas imaginam e brincam com menos censura e sem acanhamento. À medida que a criança cresce, o direito à imaginação tende a ser, paulatinamente, marginalizado. Quando se cresce, é preciso pensar mais seriamente, diz o senso comum. Retornamos ao dilema de Huizinga: jogar é sério? Imaginar é sério? O lúdico é sério?

¹² Na edição da obra consultada, a obra de Freud é assim referenciada: Freud, S. “Escritores criativos e devaneios”. Extraído da tradução brasileira de Freud, *Totem e tabu*. “Gradiva” de Jensen, Imago, Rio de Janeiro, 1974.

4

PESQUISA
BIBLIOGRÁFICA
SOBRE O LÚDICO
NA EDUCAÇÃO



4.1 Contexto e metodologia

Adentrando o segmento empírico desta tese, convém rememorar o problema que guia a presente pesquisa: ***como o lúdico tem estado presente no contexto brasileiro da pós-graduação stricto sensu?***

Conforme foi explicado na seção 1.6 – *Decisões metodológicas*, a eclosão da pandemia da COVID-19 impôs a suspensão dos procedimentos centrados na presença física do pesquisador no campo. A crise sanitária no Brasil foi um elemento adicional – e avassalador – para que a necessária medida de distanciamento social fosse estendida no decorrer do ano de 2021. Observação participante, entrevista, grupo focal, oficinas, rodas de conversa e quaisquer procedimentos fisicamente interativos se tornaram inviáveis. Nesse contexto, o trabalho que aqui se apresenta precisou se adaptar, de forma que a pergunta da pesquisa fosse investigada por meios exclusivamente virtuais.

Considerando este quadro, a presente pesquisa, de cunho qualitativo, se sustenta em três procedimentos: i) Procedimento 1: Pesquisa bibliográfica; ii) Procedimento 2: Análise documental do Parecer nº 977/65 – Parecer Sucupira; iii) Procedimento 3: Análise documental do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) / 2011-2020. Em todos os três procedimentos, a análise dos dados foi inspirada na perspectiva da análise temática de conteúdo de Bardin [1977]/(2016), assim como na perspectiva de Ivenicki e Canen (2014) sobre a importância de triangular a pesquisa, a fim de “assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (Idem, 2014, p. 29). No presente estudo, optou-se pela triangulação por meio dos três procedimentos já citados. Cada procedimento mereceu um capítulo especialmente dedicado.

Feito este preâmbulo, iniciaremos com o procedimento da pesquisa bibliográfica, sendo o primeiro vértice da nossa triangulação e foco do presente Capítulo 4 e suas respectivas seções. A finalidade primária deste procedimento é mapear e compreender o estágio atual do tema de interesse do pesquisador (GIL, 2018), assim como propiciar a organização dos dados que ficam dispersos em diferentes fontes e bases de dados (LIMA; MIOTO, 2007). Para além de se obter um retrato do estado do conhecimento e da produção científica, a pesquisa bibliográfica precisa analisar, categorizar e interpretar a pluralidade de perspectivas sobre aquele tema (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Metodologicamente, foram seguidos estes quatro parâmetros propostos por Lima e Mioto (2007), quais sejam: a) o parâmetro temático, isto é, identificar os trabalhos que dialogam com o tema principal; b) o parâmetro linguístico, isto é, a definição dos idiomas dos trabalhos que serão buscados; c) o parâmetro das fontes, isto é, quais tipos de trabalhos e de bases de dados serão pesquisados; d) o parâmetro cronológico, isto é, a definição do intervalo temporal a ser pesquisado (LIMA; MIOTO, 2007).

No parâmetro temático, procurou-se assegurar a ampliação do raio de busca. Logo, optou-se pelo uso dos descritores primários *lúdico* e *ludicidade*, sem restringir por nível de ensino. Logo, descritores como *pós-graduação* ou *ensino superior* não foram utilizados. Desta forma, foi possível identificar maior número de trabalhos que se dedicaram ao tema do lúdico na educação. O ônus de um *corpus* de resultados mais extenso foi compensado por um retrato mais robusto e mais confiável, propiciando análises comparativas que revelaram importantes inferências, conforme veremos nas próximas seções.

No parâmetro linguístico, em acordo com o problema da pesquisa, foram levantados e analisados somente trabalhos no idioma português e em bases brasileiras de dados.

No parâmetro das fontes, a pesquisa bibliográfica foi efetuada buscando os seguintes tipos de trabalhos e suas respectivas fontes: a) teses e dissertações nas bases Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD; b) artigos científicos nas bases Scielo e Periódicos Capes; c) trabalhos apresentados na Anped Nacional.

No parâmetro cronológico, definiu-se o intervalo de 2016 a 2020, portanto, referente aos cinco últimos anos de produção. Como a presente tese foi desenhada em 2020 e se iniciou em março de 2021, optou-se pela exclusão deste último ano que estava em vigor no momento da pesquisa. Esse recorte temporal se justifica pelos seguintes argumentos apoiados em Romanowski e Ens (2006): i) tratou-se de pesquisa bibliográfica com inspiração na perspectiva do estado da arte, isto é, de compreender quais aspectos têm sido priorizados na produção recente sobre determinada temática; ii) houve preocupação em identificar as lacunas e os silenciamentos dos estudos mais recentes; iii) buscou-se compreender “como a produção atual efetivamente contribui para o avanço do conhecimento da área” (Idem, p. 46).

4.2 Pesquisa de teses e dissertações - bases Capes e BDTD

Iniciamos pela análise de teses e dissertações brasileiras sobre o lúdico na educação. Estes trabalhos são importantes registros do que tem sido pesquisado nos programas brasileiros de pós-graduação, com especial atenção àqueles dedicados à Educação, nosso particular interesse no presente estudo. Este tipo de produção tem o objetivo principal de “demonstrar que o candidato a um título acadêmico é capaz de conduzir e comunicar pesquisa independente e original” (NASSI-CALÒ, 2016).

A primeira busca foi realizada na base Catálogo de Teses e Dissertações da Capes¹³ nos dias 13, 14, 15, 16, 17 e 18 de março de 2021, à luz dos seguintes critérios:

- Uso dos descritores *lúdico* e *ludicidade*;

- Nos seguintes campos de filtro, foram utilizados estes critérios: i) Tipo: Doutorado/Mestrado/Mestrado Profissional; ii) Ano: 2016/2017/2018/2019/2020; iii) Área de avaliação: Educação/Ensino; iv) palavra-chave no título e/ou resumo.

Ao final, foram identificados 237 trabalhos que cumpriram estes critérios.

A segunda busca foi realizada na base BDTD, nos dias 18, 19 e 20 de março de 2021, à luz dos seguintes critérios:

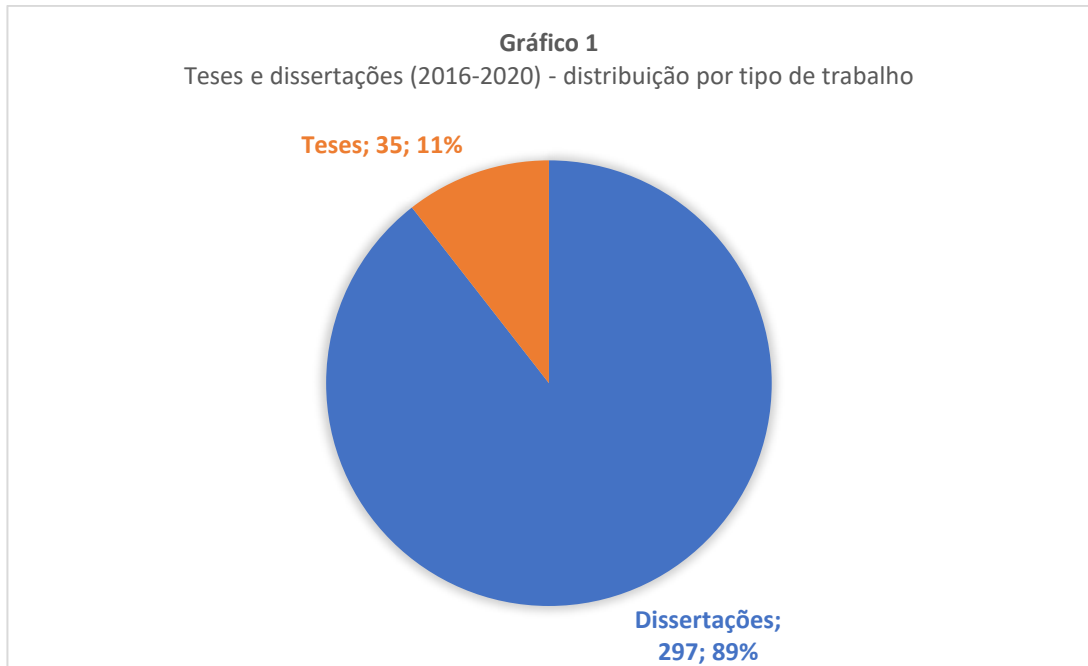
- Uso dos descritores *lúdico* e *ludicidade*;

- Nos seguintes campos de filtro, foram utilizados estes critérios: i) Busca avançada por Título, Assunto e Resumo em português, usando a opção "Qualquer termo"; ii) Ano de Defesa: 2016 a 2020; iii) Áreas de conhecimento que contivessem as palavras "educação" e "ensino", cuja seleção foi feita manualmente a partir da listagem gerada pelo sistema.

Foram identificados 101 trabalhos que cumpriram estes critérios, sendo que 6 trabalhos estavam duplicados na base Capes. Ao final, foram identificados 95 trabalhos.

Somando os resultados das bases Capes (237) e BDTD (95), chegou-se ao total de 332 teses e dissertações sobre o lúdico na educação, sendo 297 dissertações e 35 teses, conforme o Gráfico 1 abaixo:

¹³ Disponível em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)



A próxima etapa foi investigar quais campos de investigação estavam mais presentes nas pesquisas educacionais sobre o lúdico. Por campos de investigação, entendem-se os espaços de educação formal e não-formal que recebem os pesquisadores e suas respectivas pesquisas. Para definir e categorizar esses campos de investigação, tomou-se por referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A partir deste documento, foram definidas as seguintes onze categorias/campos de investigação e suas respectivas siglas:

- EB/INF - Educação Básica/Ensino Infantil;
- EB/FUND - Educação Básica/Ensino Fundamental;
- EB/MED - Educação Básica/Ensino Médio;
- EB/TEC - Educação Básica/Ensino Médio Técnico;
- EB/EJA - Educação Básica/Educação de Jovens e Adultos;
- EB/ESP - Educação Básica/Educação Especial;
- ES/GRA - Educação Superior/Graduação e Licenciaturas;
- ES/ESP - Educação Superior/Especialização;
- ES/POS - Educação Superior/Pós-Graduação Stricto Sensu;
- ENE - Espaço não-escolar;
- EXT - Curso de extensão.

Apesar de o problema da presente pesquisa estar centrada no lúdico no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, decidiu-se alargar o espectro dos resultados ao **não** empregar os descritores *pós-graduação* ou *ensino superior* nas buscas. Ao propiciar extensão maior de resultados e a despeito da carga extra de trabalho, optou-se por desenvolver um estudo comparativo que revelasse o quanto o lúdico estaria presente nas onze categorias/campos de investigação aqui definidos.

Para cumprir esta finalidade, foram lidos todos os resumos das 297 dissertações e 35 teses aqui selecionadas. A leitura destes 332 resumos foi necessária para identificar, um a um, o peso que o lúdico apresentava no ensino infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, no ensino superior e nas demais categorias/campos de investigação aqui definidos. Os resultados obtidos permitiram a compreensão do quanto o lúdico estava presente (e ausente) em cada uma destas categorias/campos. Ao final, foi possível se concentrar na categoria/campo de investigação que interessou ao recorte desta pesquisa, isto é, a pós-graduação *stricto sensu*.

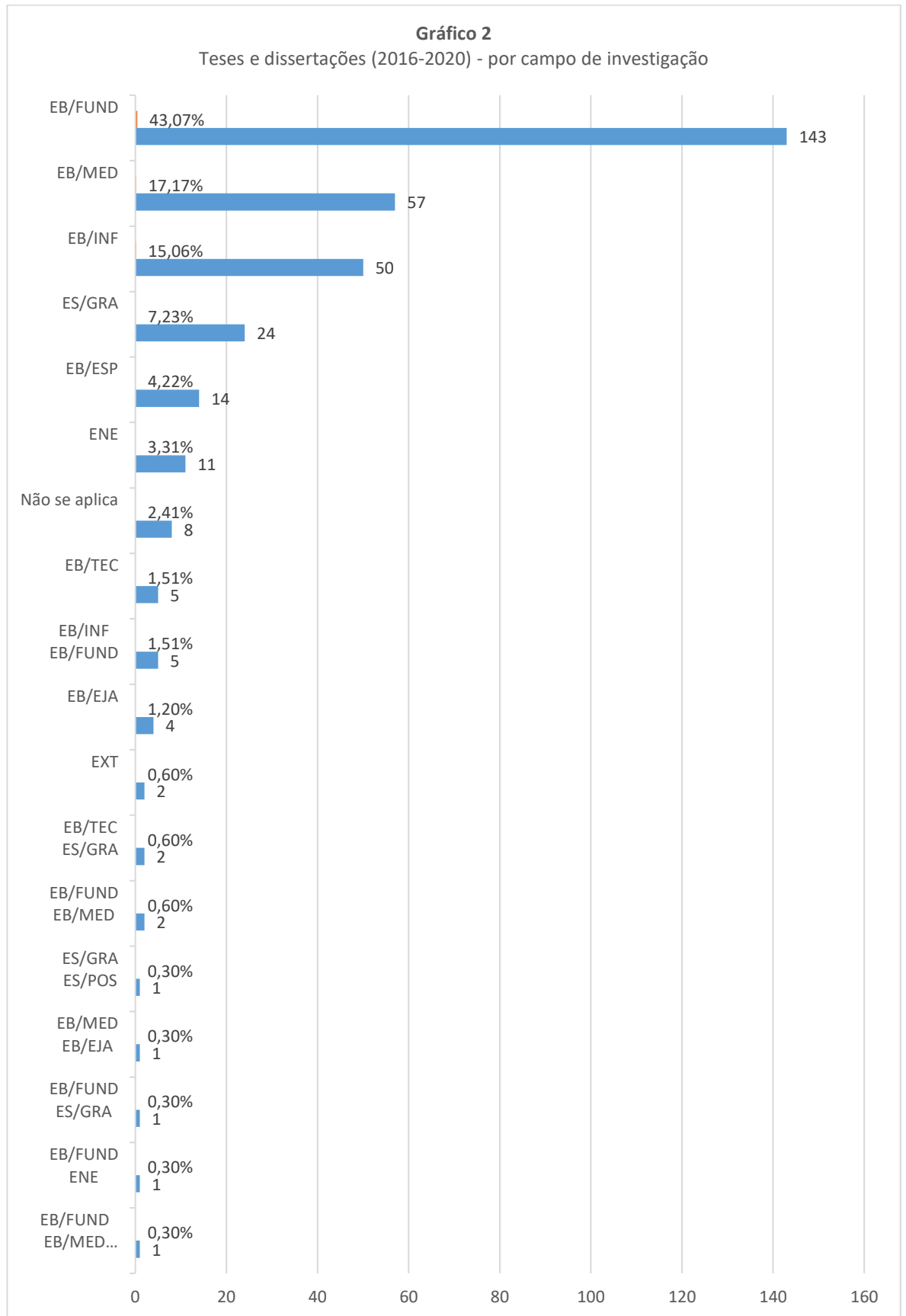
Finalizada a leitura destes 332 resumos, chegou-se ao seguinte resultado, conforme o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1

Classificação das categorias/campos de investigação nas teses e dissertações sobre o lúdico na educação

EB/FUND	143	43,07%
EB/MED	57	17,17%
EB/INF	50	15,06%
ES/GRA	24	7,23%
EB/ESP	14	4,22%
ENE	11	3,31%
Não se aplica	8	2,41%
EB/INF + EB/FUND	5	1,51%
EB/TEC	5	1,51%
EB/EJA	4	1,20%
EB/FUND + EB/MED	2	0,60%
EB/TEC + ES/GRA	2	0,60%
EXT	2	0,60%
EB/TEC	1	0,30%
EB/FUND + ENE	1	0,30%
EB/FUND + ES/GRA	1	0,30%
EB/MED + EB/EJA	1	0,30%
ES/GRA + ES/POS	1	0,30%
TOTAL	332	100,00%

Graficamente, os mesmos resultados ficaram assim representados:



Os números evidenciam o protagonismo do ensino fundamental (143; 43,07%), do ensino médio (57; 17,17%) e do ensino infantil (50; 15,06%) como as três primeiras categorias/campos de investigação mais favorecidas nas pesquisas educacionais sobre o lúdico. Na sequência, temos o ensino superior/graduação (24; 7,23%), a educação básica/educação especial (14; 4,22%), os espaços não-escolares (11; 3,31%), as pesquisas de cunho teórico (8; 2,41%)¹⁴ e a educação básica/ensino médio-técnico (5; 1,51%). Temos, ainda, estudos que combinam dois campos de investigação, com representatividade menor e conforme vemos na Tabela 1 e no Gráfico 2.

Os resumos destas 332 teses e dissertações também ensejaram um segundo estudo, inspirado na técnica da análise de conteúdo de Bardin (2016). O objetivo foi identificar os termos presentes nos títulos destas teses e dissertações. Em seguida, foi calculada a incidência de cada termo, criando-se uma classificação em ordem decrescente. Por último, para fins de ilustração, foi criada uma nuvem de palavras, isto é, uma imagem que representa a frequência de cada termo/palavra em determinado universo de textos analisados, de forma que os termos/palavras mais frequentes são representados, graficamente, por letras maiores (VASCONCELLOS-SILVA; SAWADA, 2018).

Por meio do *software online* WordClouds¹⁵, foram identificados 1.128 termos/palavras¹⁶ nos títulos das 332 teses e dissertações. Os dez termos/palavras mais frequentes foram:

- 1º ENSINO – 135 incidências
- 2º LÚDICO (aglutinando “ludicidade”) – 98 incidências
- 3º EDUCAÇÃO – 96 incidências
- 4º INFANTIL (aglutinando “infância”) – 76 incidências
- 5º JOGO (aglutinando “jogos”) – 75 incidências
- 6º CRIANÇAS – 54 incidências
- 7º ESCOLA – 50 incidências
- 8º APRENDIZAGEM (aglutinando “aprendizado”) – 48 incidências
- 9º BRINCAR (aglutinando “brincadeira” e “brinquedo”) – 45 incidências

¹⁴ A categoria “Não se aplica” faz referência às pesquisas de cunho teórico, pois nestes trabalhos não houve investigação empírica nas categorias/campos aqui definidas.

¹⁵ Disponível em <https://www.wordclouds.com>

¹⁶ O intervalo entre a 351ª e a 1128ª posições foi ocupado por termos/palavras com apenas uma incidência.

10º PROFESSORES (aglutinando “docentes”) – 44 incidências

Destacam-se, ainda, os termos/palavras FUNDAMENTAL (35 incidências), ANOS (34 incidências), FORMAÇÃO, PEDAGÓGICA, PRÁTICA (estes três com 31 incidências cada), CIÊNCIAS (27 incidências), ALUNOS (aglutinando “estudantes”, com 24 incidências), ESTUDO, FÍSICA (ambos com 23 incidências) e MATEMÁTICA (com 21 incidências).

Para formar a nuvem de palavras, foram consideradas os 100 termos/palavras mais frequentes (ver Apêndice A). Por fim, a partir desta classificação, foi criada a nuvem de palavras, cujo resultado está representado na Figura 1 abaixo:

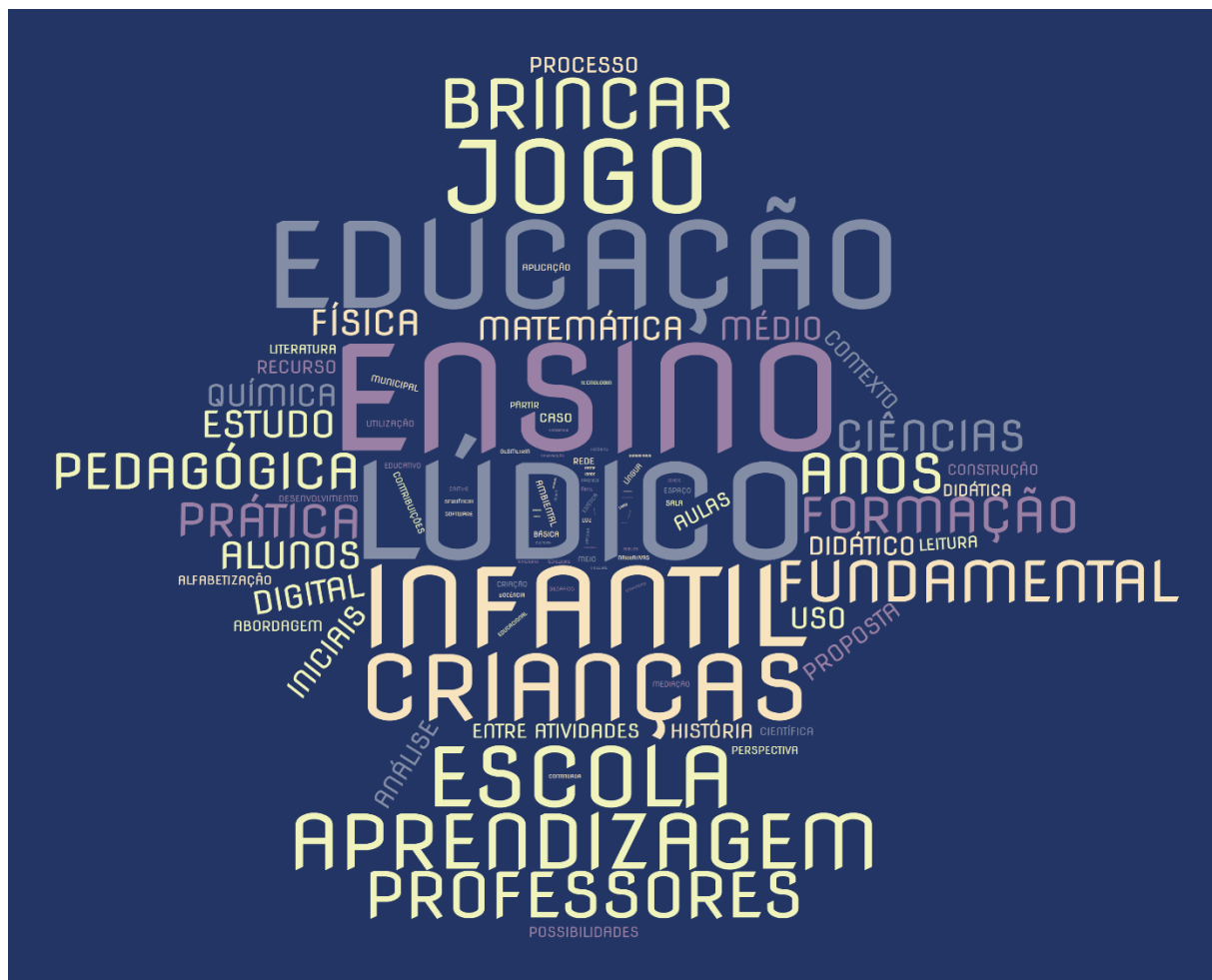


Figura 1 – Nuvem de palavras formada a partir dos 100 termos/palavras mais frequentes nos títulos das 332 teses e dissertações / Fonte: autoria própria

4.3 Pesquisa de artigos - bases Scielo e Periódicos Capes

A produção de artigos científicos é um indicador primordial do grau de maturidade de um determinado tema no meio acadêmico, assim como sinaliza as perspectivas teóricas mais ou menos presentes naquele contexto temático. De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010), a finalidade primeira de um artigo científico é reportar e dar publicidade a um estudo que foi (ou tem sido) desenvolvido por um ou mais pesquisadores. Portanto,

o autor descreve o estudo, expõe e avalia seus resultados, conclui e argumenta, utilizando as convenções próprias àquela área. Cada área tem uma cultura própria que se traduz em um objeto de estudo próprio [...]. Isso resulta em modos particulares de construir objetivos e procedimentos, padrões para propor argumentos, maneiras de usar a linguagem (estilo e vocabulário técnico), de argumentar e de refletir sobre problemas na área. (Idem, p. 68).

Ciente da importância dos artigos científicos como retrato do que tem sido debatido e problematizado sobre o lúdico na educação, foi realizada pesquisa nas duas principais bases de dados brasileiras para esse tipo de produção: Scielo e Periódicos Capes.

A primeira busca foi realizada na base Scielo¹⁷ nos dias 20 e 21 de março de 2021, à luz dos seguintes critérios:

- Uso dos descritores *ludico* OR *ludicidade* (todos os índices);
- Nos seguintes campos de filtro, foram utilizados estes critérios: i) Coleções: Brasil; ii)

Ano de publicação: 2016/2017/2018/2019/2020;

- Por fim, manualmente, foram selecionados os artigos com pesquisa educacional.

Foram identificados 34 trabalhos que cumpriram estes critérios, incluindo artigos na língua espanhola. Aqui, é importante salientar que se optou por incluir artigos em língua estrangeira, pois o que se priorizou foi a *nacionalidade brasileira* do periódico em detrimento da língua no qual foi escrito.

A segunda busca foi realizada na base Periódicos Capes nos dias 22 e 23 de março de 2021, seguindo estes critérios:

¹⁷ Disponível em <<https://www.scielo.org>>

- Uso dos descritores *lúdico*¹⁸ (título OR assunto) + *ludicidade* (título OR assunto);

- Nos seguintes campos de filtro, foram utilizados estes critérios: i) Qualquer + Contém + *lúdico* OR Qualquer + Contém + *ludicidade*; ii) Tipo de material: Artigos; iii) Personalize your results¹⁹: Educação; iv) Idioma: Português; v) Periódicos revisados por pares; vi) Data de publicação: from 2016 to 2020; vii) Tópico: Health Education / Ensino / Ludicidade / Teaching / Education & Educational Research / Brazil / Education;

- Por fim, manualmente, foram selecionados os artigos com pesquisa educacional.

Inicialmente, foram identificados 77 trabalhos que cumpriram estes critérios, incluindo artigos na língua espanhola. Foram excluídos 9 trabalhos que também constavam nos resultados da pesquisa na base Scielo. Portanto, chegou-se ao resultado de 68 trabalhos. Somando os resultados das bases Scielo (34) e Periódicos Capes (68), chegou-se ao total de 102 artigos sobre o lúdico na educação, publicados entre 2016 e 2020.

A próxima etapa foi investigar quais campos de investigação estavam mais presentes nestes 102 artigos com pesquisas educacionais sobre o lúdico. Novamente, empregaram-se as onze categorias/campos de investigação identificadas na seção 4.2. Foram lidos todos os resumos dos 102 artigos aqui selecionadas. Finalizada esta leitura, chegou-se ao seguinte resultado, conforme o Quadro 2 abaixo:

¹⁸ Optou-se pelo uso dos descritores sem acento, por isso a grafia “lúdico”.

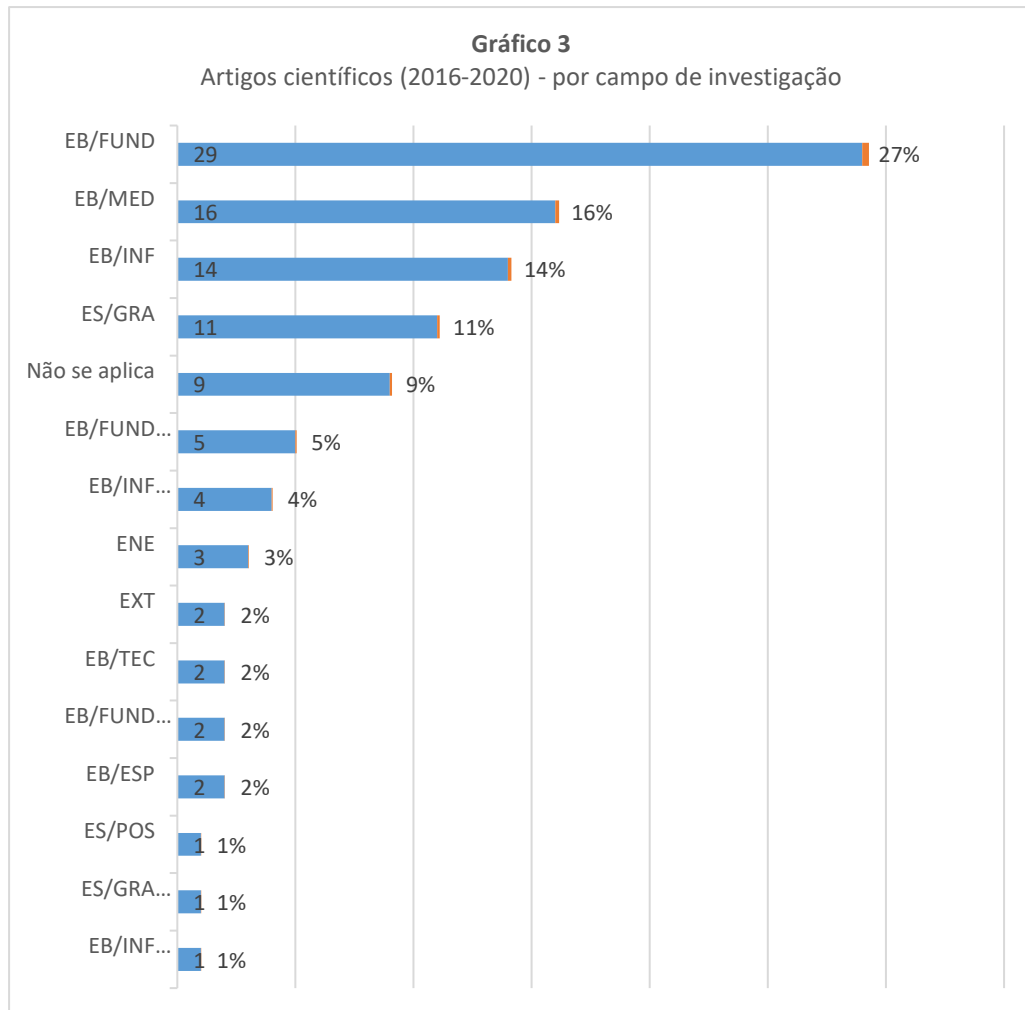
¹⁹ Os filtros do motor de busca do Periódicos Capes usam termos na língua inglesa.

Quadro 2

Classificação das categorias/campos de investigação nos artigos científicos sobre o lúdico na educação

EB/FUND	29	28%
EB/MED	16	16%
EB/INF	14	14%
ES/GRA	11	11%
Não se aplica	9	9%
EB/FUND EB/MED	5	5%
EB/INF EB/FUND	4	4%
ENE	3	3%
EB/ESP	2	2%
EB/FUND EB/ESP	2	2%
EB/TEC	2	2%
EXT	2	2%
EB/INF EB/FUND EB/MED	1	1%
ES/GRA ES/POS	1	1%
ES/POS	1	1%
TOTAL	102	100%

Graficamente, os mesmos resultados ficaram assim representados:



A classificação das quatro primeiras posições repete a tendência observada nas teses e dissertações, isto é, novamente vemos o protagonismo do ensino fundamental (29; 27%), do ensino médio (16; 16%), do ensino infantil (14; 14%) e do ensino superior/graduação (11; 11%), como as quatro primeiras categorias/campos de investigação mais favorecidas nas pesquisas educacionais sobre o lúdico. Temos, ainda, estudos que combinam dois campos de investigação, conforme vemos na Tabela 3 e no Gráfico 3.

Feita a classificação dos artigos de acordo com o campo de investigação, realizou-se um segundo estudo com inspiração na técnica da análise de conteúdo de Bardin (2016), cujo objetivo foi identificar os termos presentes nos títulos destes artigos. Por meio do *software online* WordClouds, foram identificados 1.136 termos e efetuou-se o cálculo da incidência destes, propiciando uma classificação em ordem decrescente. Os dez termos/palavras mais frequentes foram:

- 1º ENSINO – 135 incidências
- 2º LÚDICO (aglutinando “ludicidade”) – 98 incidências
- 3º EDUCAÇÃO – 96 incidências
- 4º JOGO (aglutinando “jogos”) – 75 incidências
- 5º INFANTIL (aglutinando “infância”) – 60 incidências
- 6º PROFESSORES (aglutinando “docentes”) – 48 incidências
- 7º APRENDIZAGEM (aglutinando “aprendizado”) – 43 incidências
- 8º CRIANÇAS – 43 incidências
- 9º PEDAGÓGICA (aglutinando “pedagógico” e formas plurais) – 35 incidências
- 10º ANOS – 35 incidências

Destacam-se, ainda, os termos/palavras FUNDAMENTAL (34 incidências), ESCOLA (12 incidências), FORMAÇÃO (31 incidências), BRINCAR (aglutinando “brincadeira” e “brinquedo”, 26 incidências) e ALUNOS (aglutinando “estudantes”, com 25 incidências), ESTUDO, FÍSICA (ambos com 23 incidências) e CIÊNCIAS (com 22 incidências).

Para formar a nuvem de palavras, foram considerados os 100 termos/palavras mais frequentes (ver Apêndice B). Por fim, a partir desta classificação, criou-se a nuvem de palavras, cujo resultado está representado na Figura 2 abaixo:

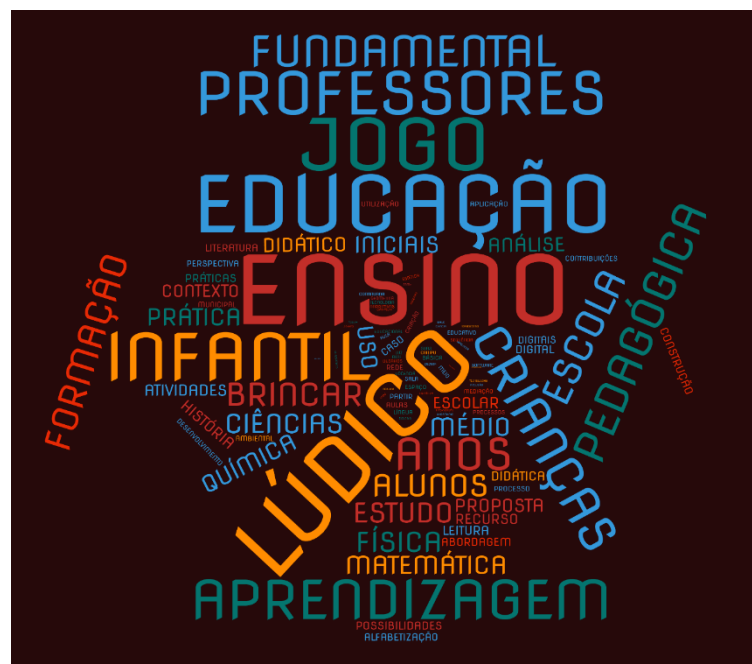


Figura 2 – Nuvem de palavras formada a partir dos 100 termos/palavras mais frequentes nos títulos dos 102 artigos / Fonte: autoria própria

4.4 Pesquisa de trabalhos apresentados na ANPED Nacional

A apresentação de trabalhos em eventos científicos representa importante veículo de disseminação e de compartilhamento de conhecimento para a comunidade acadêmica. Conforme observam Hayashi e Guimarães (2016, p. 163), “eventos acadêmicos revelam frentes de pesquisa e oferecem oportunidades para identificar resultados atualizados de pesquisas científicas”, de forma que o estado da arte daquele campo do conhecimento se constitua em espaço-tempo dinâmico e democrático, propiciando a partilha de visões plurais e, simultaneamente, legitimados pelo rigor científico.

No Brasil, as reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd têm sido as protagonistas dos eventos científicos da educação, sendo a própria ANPEd “[...] protagonista da pauta educacional no país, ao demarcar um projeto de sociedade com o qual é possível construir uma educação que promova a emancipação social” (GOUVEIA et al, 2019, p. 1). Pesa, ainda, o fato de a ANPEd ser “reconhecida como espaço de qualificação das produções acadêmicas, por meio do Comitê Científico, dos grupos de trabalho, do Fórum de Coordenadores, das reuniões anuais [...]” (SOUSA; BIANCHETTI, 2007, p. 394).

Neste contexto, foi realizada pesquisa de trabalhos sobre o lúdico da educação que tenham sido apresentados nas reuniões anuais da ANPEd. Esta busca foi realizada na base de Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd²⁰ nos dias 30 e 31 de março de 2021, à luz dos seguintes critérios:

- Uso dos descritores *lúdico, ludicidade, brincar e jogo*²¹;
- Busca nos bancos de anais das 37^a, 38^a e 39^a Reuniões Anuais, realizadas, respectivamente, em 2015, 2017 e 2019²²;

²⁰ Disponível em <https://anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

²¹ Optou-se por usar as palavras-chave "brincar" e "jogo" porque não houve resultados consistentes apenas com as palavras-chave "lúdico" e "ludicidade".

²² Optou-se por incluir o ano de 2015 com o objetivo de aumentar o raio de busca.

- Por fim, no campo “Tipo de trabalho”, foi utilizada a opção “Qualquer”²³.

Foram identificados 9 trabalhos, 2 pôsteres e 1 trabalho encomendado que cumpriram estes critérios, totalizando 12 trabalhos. A próxima etapa consistiu em investigar quais campos de investigação estavam mais presentes nestes 12 trabalhos. Novamente, empregaram-se as onze categorias/campos de investigação identificadas na seção 4.2.

Realizou-se a leitura dos resumos dos 12 trabalhos identificados. Finalizada esta leitura, chegou-se ao seguinte resultado, conforme o Quadro 3 abaixo:

Quadro 3

Classificação das categorias/campos de investigação nos trabalhos da ANPEd sobre o lúdico na educação

EB/INF	7	59%
EB/FUND	2	17%
EB/FUND EB/MED	1	8%
ENE	1	8%
Não se aplica	1	8%

Graficamente, os mesmos resultados ficaram assim representados:



Novamente, observamos o protagonismo do ensino infantil (7; 59%) e do ensino fundamental (2; 17%) como campos de investigação favorecidos nas pesquisas sobre o lúdico

²³ Exceto nos anais da 37ª Reunião Anual, pois aqui não há motor de busca. Foi preciso clicar nas relações de trabalhos e pôsteres para depois, manualmente, localizar aqueles que contivessem as palavras-chave em questão.

na educação. A proeminência desses campos também havia sido sinalizada na pesquisa de teses e dissertações (ensino fundamental [143; 43,07%]; ensino infantil [50; 15,06%]) e na pesquisa de artigos científicos (ensino fundamental]29; 27%]; ensino infantil [14; 14%]). Houve, ainda, um trabalho (1; 8%) que combinou os campos do ensino fundamental e do ensino médio, um trabalho (1; 8%) realizado em espaço não-escolar e um trabalho (1; 8%) de cunho teórico.

Feita a classificação dos trabalhos de acordo com o campo de investigação, realizou-se o levantamento de termos/palavras-chave presentes naqueles títulos. Foram identificados 85 termos, cujo cálculo da incidência propiciou a seguinte classificação das 10 palavras mais frequentes, em ordem decrescente:

- 1º BRINCAR (aglutinando “brincadeira”, “brinquedo” e “brincante”) – 12 incidências
- 2º CRIANÇAS – 4 incidências
- 3º EDUCAÇÃO – 4 incidências
- 4º INFANTIL (aglutinando “infância”) – 4 incidências
- 5º JOGO (aglutinando “jogos”) – 3 incidências
- 6º ESPAÇO – 3 incidências
- 7º DOCENTES – 2 incidências
- 8º TECNOLOGIAS – 2 incidências
- 9º PEDAGOGIA (aglutinando “pedagógico”) – 2 incidências
- 10º AMBIENTAL – 2 incidências

A nuvem de palavras foi formada a partir dos 85 termos/palavras identificados (ver Apêndice C). Por fim, criou-se a nuvem de palavras representada na Figura 3 abaixo:

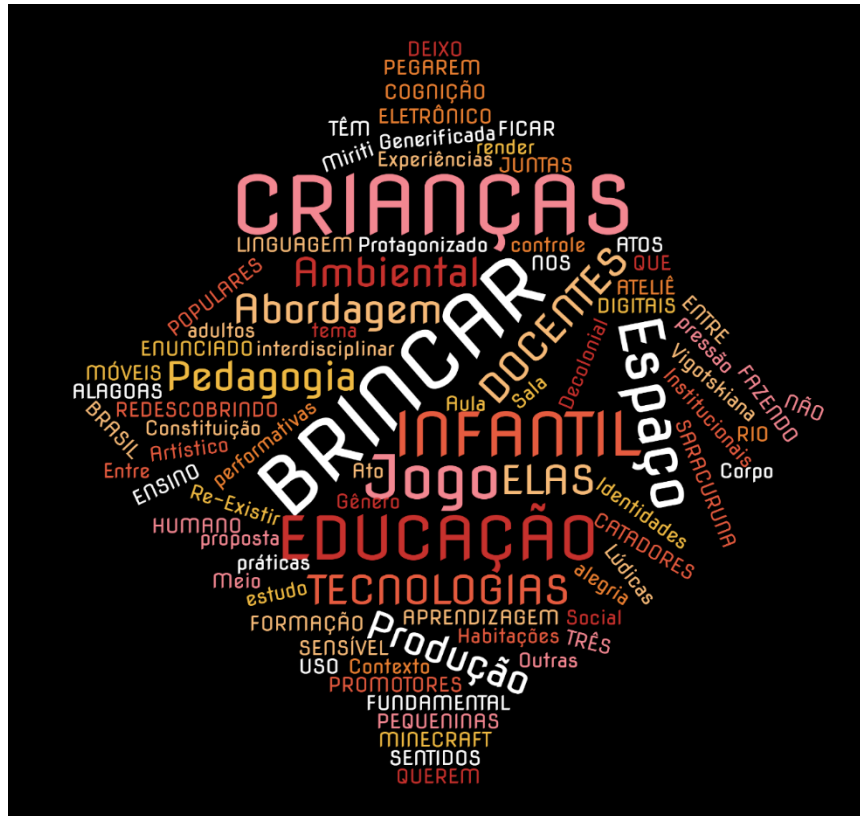


Figura 3 – Nuvem de palavras formada a partir dos 85 termos/palavras identificados nos títulos dos trabalhos das 37ª, 38ª e 39ª reuniões nacionais da ANPEd / Fonte: autoria própria

4.5 Discussão

A análise dos resultados que emergiram nos procedimentos 4.2, 4.3 e 4.4 propiciou interpretações que ressaltam o protagonismo do ensino básico e a invisibilização da pós-graduação *stricto sensu* quando se trata do lúdico nas pesquisas educacionais (MAIA, MIYATA et al., 2021). Os achados serão apresentados a seguir.

Achado 1: O Ensino Básico é o grande protagonista do lúdico na educação – Ao comparar os resultados obtidos nos três procedimentos acima, observamos que o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio se apresentam de forma visivelmente preponderante nos trabalhos levantados. Na pesquisa de teses e dissertações, o ensino fundamental (43,07%), o ensino médio (17,17%) e o ensino infantil (15,06%) são os três campos de investigação mais frequentes. Na pesquisa de artigos científicos, a ordem de classificação se repete com as seguintes porcentagens: ensino fundamental (28%), ensino médio (16%) e ensino infantil (14%). Na pesquisa de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, entre os 12 levantados, 7 têm foco no ensino infantil e 2 têm foco no ensino fundamental.

Sendo a pós-graduação *stricto sensu* o campo de investigação que interessa ao problema da presente pesquisa, observamos sua ausência nas teses e dissertações e nos trabalhos das reuniões anuais da ANPEd. Com rigor, entre as teses e dissertações, observou-se uma dissertação (PEREIRA, 2019) cuja pesquisa, supostamente, abrigou alunos de graduação e de pós-graduação. Porém, o texto não clarifica essa informação na parte metodológica. Entre os artigos, foram localizados um trabalho focalizado na pós-graduação (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019) e um trabalho que fundiu graduação e pós-graduação (SILVA; GALLIAN; SCHOR, 2016). Logo, quando o ensino superior surge como campo de investigação, parece existir tendência de que o tema do lúdico na educação consiga permeabilidade até o nível da graduação.

A partir deste domínio do lúdico nos trabalhos em que o ensino básico é o campo de investigação, infere-se que esse tema parece despertar menos entusiasmo dos pesquisadores em colocar o ensino superior como recorte. O desinteresse se mostra mais agudo quando o campo é a pós-graduação. Considerando esse achado, surgem questões como: a) quais são as

motivações destes pesquisadores em manter os estudos sobre o lúdico na circunscrição do ensino básico?; b) em que medida estes pesquisadores conhecem perspectivas teóricas sobre o lúdico que vão além da concepção de jogos e brincadeiras infantis?; c) como estes pesquisadores reagiriam se lhes fosse proposto um estudo tendo a pós-graduação como campo de investigação?

Achado 2: Crianças e adolescentes dominam as pesquisas sobre o lúdico na educação

– A presença hegemônica das crianças e dos adolescentes como sujeitos pesquisados parece se justificar, em boa parte, pela forma que o conceito de *lúdico* é compreendido entre os pesquisadores. A classificação de termos/palavras-chave, realizada nos três procedimentos, indica que as palavras *jogo*, *infantil* e *crianças* estão presentes entre os dez termos mais frequentes nos três procedimentos. A palavra *brincar* também tem frequência destacada nos procedimentos 4.2 e 4.3. Como ilustração, destacamos a seguinte passagem presente no artigo de Lacerda et al. (2017, p. 41) que representa o ideário presente nos trabalhos levantados nos três procedimentos:

As brincadeiras simbolizam o que as crianças pensam, realizam, desorganizam e refazem em seu mundo. Nessa perspectiva, o brincar e o jogar são atividades de estimulação ou motivação que geram a oportunidade de exercitar processos mentais importantes e desenvolver o cognitivo, o físico, o social e o emocional da criança na idade pré-escolar.

Concepções afins podem ser localizadas nas demais teses, dissertações, artigos e trabalhos localizados. Podemos observar que o lúdico é um tema fortemente vinculado ao universo dos alunos da infância e da adolescência, sendo o primeiro grupo largamente majoritário. Predominam as pesquisas realizadas em creches e em escolas do ensino fundamental, assim como as pesquisas realizadas em escolas do ensino médio, sendo estas em menor grau se comparadas às primeiras. Os Quadros 1, 2 e 3 explicitam esse movimento.

O protagonismo infantil nestas pesquisas parece corroborar o que se estabeleceu como compreensão corriqueira do lúdico, isto é, um tema limitado às brincadeiras infantis. Curiosamente, tem-se a impressão de que a academia legitima um imaginário fortemente presente no senso comum, quando o que se espera é o movimento oposto, ou seja, questionar e reinterpretar aquilo que se perpetua cotidianamente. A seguinte pergunta poderia ser posta: os pesquisadores do lúdico na educação estariam abertos a desbravar esse tema com públicos não-tradicionais, especialmente com alunos adultos?

Achado 3: Alunos adultos são invisibilizados nas pesquisas sobre o lúdico na educação

– A predominância do ensino infantil, do ensino fundamental e do ensino médio salienta a invisibilização dos alunos adultos nas pesquisas sobre o lúdico na educação. Uma pista relevante está na alta incidência dos termos/palavras-chave *infantil, jogo, crianças e brincar* nos resultados dos três procedimentos, conforme observamos nas Tabelas 2, 4 e 6 e nas Imagens 1, 2 e 3. Outro indício está na ausência de estudos focalizados nos alunos adultos entre os trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPEd, enquanto os artigos levantados apontam apenas um estudo direcionado para a pós-graduação como campo de investigação e um estudo que mescla graduação e pós-graduação.

A vergonha de fantasiar do adulto havia sido apontada por Vygotsky (1999) a partir de suas leituras sobre a obra de Freud²⁴, destacando que esta interdição do pensamento imaginativo no adulto propicia o acobertamento da fantasia, restringindo-a como manifestação íntima e não revelável a outros. Advoga-se, aqui, o conceito de *fantasia* para além do senso comum do devaneio, isto é, propõe-se diálogo com o pensamento de Winnicott (2005) sobre espaço potencial e experiência cultural. Lembremo-nos, à luz da contribuição psicanalítica, de que a ligação do *self* com o mundo exterior será facilitada quando o sujeito acessa seus recursos de subjetividade e exerce sua qualidade de simbolizar. Será por meio da fruição e do prazer que o processo de ensino-aprendizagem será desenvolvido com mais fluidez. Porém, o aluno adulto está ausente nas pesquisas sobre o lúdico na educação, o que parece indicar o embargo do prazer e da experiência cultural nos ambientes do ensino superior e, mais particularmente, da pós-graduação *stricto sensu*.

No único artigo científico que se concentra na pós-graduação *stricto sensu* como campo de investigação do lúdico, conforme identificado no procedimento 4.3, as abordagens tecnicista e conservadora são apontadas como diretrizes fortemente presentes nos cursos de mestrado e doutorado, “[...] sendo muito baseado na verbosidade docente e num modelo troncular e verticalizado” (MINEIRO; D’ÁVILA, 2019 p. 3). Os autores defendem, ainda, que a comunidade acadêmica ressignifique o conceito de lúdico, de forma que a compreensão circunscrita ao universo infantil e das brincadeiras seja ampliada para uma acepção mais ontológica. Em outras palavras, é preciso compreender o lúdico como a oportunidade de se promover o encontro entre razão e emoção, ressaltando a dimensão das interações humanas,

²⁴ Conforme a Nota de Rodapé nº. 12.

da experiência cultural, da horizontalização das relações acadêmicas, do acolhimento e dos recursos pedagógicos que transcendam a exposição teórico-expositiva monológica. Neste último aspecto, é importante sublinhar que a construção e o avanço do conhecimento acontecem por meio do diálogo e do compartilhamento. No lugar da relação emissor-receptor, cabendo ao professor o papel de emissor, advoga-se a relação dialógica na qual ambos – professores e alunos – assumam os dois papéis. A abertura ao diálogo será, por si, o espaço potencial (WINNICOTT, 2005) a ser aberto na academia; portanto, a ampliação do diálogo já será um ato lúdico.

5

ANÁLISE DOCUMENTAL DO PARECER Nº 977/65 - PARECER SUCUPIRA

acontece? Alguns achados
seria irrefutável para quem

(5) o título varia. Há muitas
cas antigas apresentando
grande de detalhes tanto quanto
natureza do cristianismo primitivo.

A arqueologia também
contribuindo para o conhecimento
e revelação, mas ao oferecer
mente aos eventos documentados.
exceção: "A arqueologia confirma
fontes registradas pelos críticos e
contratadas a fatos conhecidos."
já vimos que a arqueologia tem
sua contribuição inicialmente nes

5.1 Contexto e metodologia

No procedimento da análise bibliográfica, foi possível construir um panorama sobre o alcance da presença do lúdico nas teses, dissertações e artigos brasileiros na área da Educação, assim como nos trabalhos apresentados na ANPEd Nacional. Interessaram-nos, particularmente, as pesquisas que tiveram a pós-graduação *stricto sensu* como recorte de investigação, seja como campo empírico ou foco de reflexão. Observou-se a raridade desta abordagem na produção científica brasileira da Educação. Também ganhou destaque o protagonismo do Ensino Básico como campo empírico das pesquisas educacionais sobre o lúdico, ocasionando o papel secundário do Ensino Superior nestes estudos e, especialmente, o já mencionado apagamento dos debates no contexto da pós-graduação *stricto sensu*.

Se a “pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6), pensou-se, no decorrer da presente pesquisa, na relevância de se empreender uma análise em fontes que remetessem ao nascedouro das políticas brasileiras da pós-graduação *stricto sensu*. O percurso da pesquisa levou à compreensão de que seria preciso *beber na fonte*, isto é, entender como os documentos oficiais têm contribuído para que a pós-graduação brasileira seja conhecida e reconhecida tal como a temos hoje.

Nos capítulos 5 e 6, será focalizado o procedimento da análise documental. Trata-se de uma investigação cujo objeto de estudo está nos “materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6). Sendo a pós-graduação *stricto sensu* o ponto de atenção da presente tese, foram selecionados dois documentos que orientam esse campo no país, quais sejam: i) o Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação, mais conhecido como Parecer Sucupira; ii) o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 da CAPES, dividido em dois volumes. Estes dois documentos têm caráter institucional e estão acessíveis ao público em geral.

No presente capítulo 5, o foco estará no Parecer nº 977/65.

Os documentos foram analisados no software de análise qualitativa MAXQDA, inspirado na técnica da análise de conteúdo temática de Bardin ([1977]/2016). Nesta pesquisa, iniciou-se a análise com as fases da leitura flutuante e da categorização. Na primeira

fase, houve o contato inicial com os dados brutos em sua totalidade e sem se ater a detalhes. Na segunda fase, fez-se uso da pesquisa lexical, isto é, a identificação de palavras-chave ou expressões que sintetizam as ideias-chave do texto, à luz do problema da pesquisa e do objetivo do procedimento.

Finalmente, à luz dos resultados destas fases, encerra-se o capítulo com a discussão por meio da análise dos dados. Ainda à luz de Bardin (2016), foram desenvolvidas inferências a partir destes dados, isto é, as passagens centrais do documento foram organizadas e interpretadas conforme o referencial teórico que orientou a presente pesquisa.

5.2 Análise do Parecer No 977/65 – Parecer Sucupira

Conforme explicado no Capítulo 2, o Parecer nº 977/65, mais conhecido como Parecer Sucupira, foi o documento que sistematizou a pós-graduação *stricto sensu* brasileira como a conhecemos até hoje. Resumidamente, o Parecer Sucupira organizou os cursos de mestrado e doutorado por áreas de concentração, segmentando-os em duas partes. São elas: i) aulas e seminários com verificação de aproveitamento; ii) pesquisa de um tópico especial daquela área de concentração, para que se produza uma tese (doutorado) ou dissertação (mestrado) como resultado desta pesquisa. Temos, portanto, o documento que normatizou e definiu tanto os objetivos quanto a estrutura da pós-graduação no país (ORTEGA; BRANDÃO, 2020). A partir deste ponto, serão apresentados os resultados da análise deste documento.

Leitura flutuante

O Parecer nº 977/65 se inicia com a explicação do contexto que motivou a elaboração deste documento, citando aspectos como a imprecisão nos conceitos utilizados pelas instituições que ofertavam cursos de pós-graduação naquela época, a falta de distinção entre especialização e pós-graduação, a necessidade de sistematizar o funcionamento da pós-graduação e, por fim, criar um marco regulamentador para esse campo. Também se explica um breve histórico da pós-graduação no país.

Na sequência, temos uma longa exposição sobre o papel da pós-graduação na educação do país. Podemos observar passagens que estabelecem relações entre a graduação e a pós-graduação, ressaltando a importância desta última como forma de aprofundar e aprimorar os estudos em determinados campos do conhecimento. Salienta-se, ainda, a relevância da investigação científica para a formação de docentes com alta qualificação nos quadros do ensino superior brasileiro.

Depois, são apresentados conceitos fundamentais da pós-graduação, de forma que esta seja claramente diferenciada dos cursos de especialização. De acordo com o Parecer, a especialização é vocacionada para habilitar o aluno em determinado exercício profissional, podendo ser obtida em instituições não universitárias. Por outro lado, a pós-graduação *stricto sensu* se diferencia por ser de natureza acadêmica e, graças a essa característica, por ser

ofertada em instituições acadêmicas. Portanto, um aluno de pós-graduação tem uma formação científica, estando no mais alto nível hierárquico dos estudos em ensino superior.

Na próxima seção, há o relato do modelo norte-americano de pós-graduação, de forma que este desempenhe o papel de referência para a proposta descrita no Parecer. Destaca-se a sequência de estudos iniciada nos *colleges* (equivalentes aos nossos cursos de graduação) e finalizadas nos *graduate schools* (equivalentes aos nossos cursos de pós-graduação *stricto sensu*). Também são explicadas as diferenças entre o doutorado acadêmico (Ph.D.), o doutorado profissional, o mestrado acadêmico (M.A.) e o mestrado profissional.

Ao discutir o papel da pós-graduação no texto da Lei de Diretrizes e Bases, o Parecer aponta a seguinte fragilidade: “[...] qualquer estabelecimento, universidade ou faculdade isolada, poderia instalar cursos de pós-graduação conferindo grau, [...] mas sem depender, para isso, da autorização ou reconhecimento [...]” (BRASIL, [1965]/2005, p. 170). Esta falta de disciplinamento é salientada como importante vulnerabilidade da pós-graduação a ser corrigida pelo então nascente Parecer.

O documento é finalizado com uma explanação sobre a estruturação definida para a pós-graduação *stricto sensu*, criando tanto as áreas de concentração quanto os dois níveis hierárquicos de mestrado e de doutorado, sendo este o topo dos estudos. Admite-se, ainda, que o ingresso ao doutorado não exigirá o mestrado como pré-requisito indispensável – apesar de sabermos que, por tradição, a maioria dos programas de pós-graduação no Brasil tem adotado o mestrado como degrau necessário ao doutorado. Por fim, é estabelecido que “os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho Federal de Educação para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e possam produzir efeitos legais (BRASIL, [1965]/2005, p. 173).

Categorização

A análise do Parecer nº 977/65 propiciou a identificação de categorias que dialogam com o referencial teórico da presente tese. Lembremos que se trata de um documento oficial cuja linguagem possui abordagem mais formal e mais diretiva. Apesar destas características, ter encontrado pistas da perspectiva lúdica no Parecer foi um achado relevante. Isto indica que, por trás da suposta sisudez acadêmica e regulamentar, já se

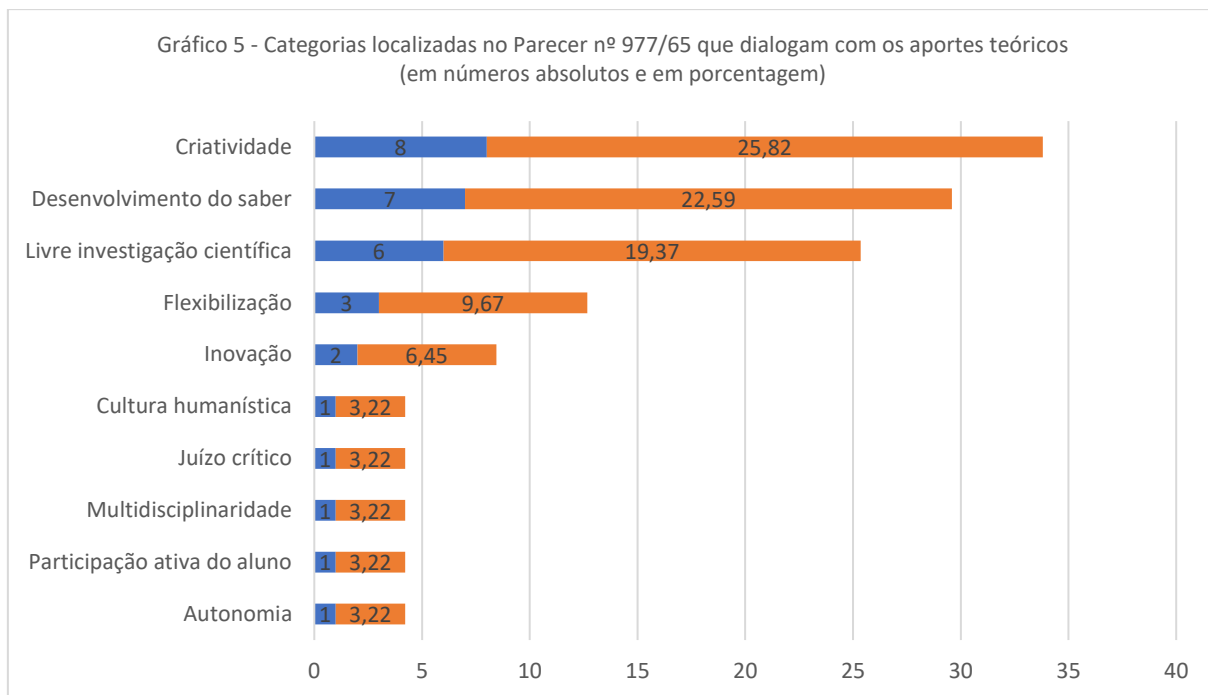
compreendia que o ambiente da pós-graduação requer abertura para o livre pensamento e para a criatividade.

Neste sentido, interessou-nos compreender qual perspectiva sobre a pós-graduação *stricto sensu* está presente no Parecer nº 977/65 a partir das categorias primárias debatidas no referencial teórico deste trabalho. De Winnicott, temos as categorias *lúdico, brincar, espaço potencial, experiência cultural, criatividade, concern, ilusão e playground*. De Huizinga, temos as categorias *lúdico, jogo, círculo mágico, cultura, linguagem, mito e rito*. De Vygotsky, temos as categorias *imaginação, afetividade, criatividade e emoção*. Nesta Fase 2, foram localizadas as seguintes categorias, no texto do Parecer, que dialogam com as categorias primárias dos aportes teóricos:

Quadro 4
Categorias localizadas no Parecer nº 977/65 que dialogam com os aportes teóricos

	Incidência	
	Números absolutos	%
Criatividade	8	25,81
Desenvolvimento do saber	7	22,59
Livre investigação científica	6	19,36
Flexibilização	3	9,67
Inovação	2	6,45
Autonomia	1	3,22
Participação ativa do aluno	1	3,22
Multidisciplinaridade	1	3,22
Juízo crítico	1	3,22
Cultura humanística	1	3,22
	31	99,98

Graficamente, as categorias ficaram representadas conforme se segue:



5.3 Discussão

Será significativo iniciar a discussão destacando que o Parecer nº 977/65, na condição de marco da estruturação do sistema da pós-graduação brasileira, já indicava campos de ideias muito caros ao pensar e ao fazer científicos. Conforme destacaremos no decorrer desta seção, emergiram categorias como *multidisciplinaridade*, *juízo crítico*, *autonomia* e *livre investigação científica*, sendo termos comumente presentes no ambiente da pesquisa. Entretanto, a categoria que emergiu como protagonista foi *criatividade* (8; 25,82%), com a qual iniciaremos a presente análise.

O Parecer defende “uma universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora” (BRASIL, [1965]/2005, p. 163). Observamos que o documento, já em seu início, associa a atividade da pesquisa com o pensamento criativo, compreendendo que o conhecimento avança na medida em que superamos o conservadorismo da concepção de *transmissão do saber*. O ato de se transmitir saberes não será compreendido, aqui, como algo pernicioso ou vetusto; ao contrário, é preciso considerá-lo como importante prática do processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, do processo da pesquisa.

Interessa-nos examinar a incidência protagonista da categoria *criatividade* como sinalização da sua potência entre os atores da ciência. Ousamos ir além ao advogar a criatividade como condição primeira para quem se dedica à atividade científica. Winnicott (2005, p. 72-73 – tradução nossa) salienta que “será no brincar – e apenas no brincar – que o sujeito como criança ou adulto conseguirá ser criativo e usar sua personalidade integralmente, e será apenas no ser criativo que o sujeito descobre o *self*”. Segue o autor: “é na base do brincar que a experiência existencial do ser humano é construída em sua integridade” (idem, p. 86 – tradução nossa).

Lembramos que a presente tese segue a concepção do lúdico em perspectiva ontológica, entendendo-o como fenômeno complexo e próprio da natureza humana. O lúdico pode vir nas formas dos termos *play*, *brincar* ou *jogo*, conforme os textos originais e os textos traduzidos de Winnicott e Huizinga. Também podemos compreender o lúdico como *imaginação* e *fantasia*, de acordo com os aportes de Vyogtsky. Estes autores refletem sobre o lúdico, em suas diversas representações, como característica humana fundamental para se

avançar no conhecimento. Sobre o tema, assim examina Huizinga ([1905]/2005, p. 99 – tradução nossa): “na obra de arte e no relato histórico, o leitor será encorajado a usar sua fantasia para representar claramente um fragmento da vida, de modo que o conteúdo da representação se estenda além dos limites do sentido literal do que foi lido”.

O ser humano criador é aquele que brinca, joga, fantasia, imagina, cria hipóteses e consegue criar pontes entre seu mundo interno e o mundo externo. Ao observarmos a presença primeira da categoria *criatividade* no Parecer, inferimos que o lúdico poderia estar presente nos debates que, possivelmente, precederam a redação do documento. Falamos de um conceito de lúdico ontológico, à luz do que se defende na presente tese. Ressaltamos que os termos *lúdico*, *brincar* e *jogo* não estão presentes no Parecer. O que moveu esta análise foi a identificação de categorias que dialogassem com esses campos de ideais, procurando localizar passagens que indicassem a relevância do livre pensar, da autoria de pensamento, do diálogo entre saberes e da autonomia do sujeito (entre outros) como concepções fundantes da pós-graduação *stricto sensu*. A seguinte passagem evidencia este posicionamento: “a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária” (BRASIL, 2005, P. 164).

Na sequência, temos as categorias *desenvolvimento do saber* (7; 22,59%), *livre investigação científica* (6; 19,37%), *flexibilização* (3; 9,67%) e *inovação* (2; 6,45%). Estas categorias poderiam ser agrupadas em um grupo que ousamos chamar de *sério*, isto é, fazem parte de um discurso mais formal e mais corrente na linguagem acadêmica. Por outro lado, essas categorias *sérias* dialogam com o lúdico porque entendemos o saber e a ciência como produtos do pensamento criativo que, por sua vez, se manifesta a partir do lúdico (ou do brincar, ou da fantasia, ou do jogo ou da imaginação). O saber avança na medida em que brincamos, compreendendo este *brincar* como experimentação, geração de hipóteses, observação, tentativa-erro, abertura ao outro e abertura ao novo. Winnicott ([1966]/1987, p. 161 – tradução nossa)1966, p. 161) já observara que o brincar e o trabalho são atos similares,

exceto que o trabalho se aplica mais apropriadamente à medida que o indivíduo se torna amadurecido. Acho que por trabalho você quer dizer conformidade, assumindo que alguma pessoa com autoridade está dando diretrizes. Isso, no entanto, também pode acontecer no jogo.

A categoria *flexibilização* é combinada com a categoria *livre pensamento científico* na seguinte passagem: “Os processos de aprendizagem se caracterizam pela grande flexibilidade atribuindo-se ao candidato larga margem de liberdade na seleção dos cursos embora assistidos e orientados por um diretor de estudos” (BRASIL, 2005, p. 168). É importante observar como o Parecer ressalta o papel da aprendizagem flexível, no sentido de o percurso do aluno ser fruto de uma construção emancipada, porém tutorada por um diretor de estudos, isto é, por um orientador. A flexibilidade no percurso e nas escolhas, por sua vez, propicia ao aluno exercitar a liberdade em suas escolhas acadêmicas, sendo, em última instância, o exercício do livre pensamento científico. Novamente, temos o diálogo destas categorias com os princípios do lúdico e da criatividade, pois será “no brincar, e, talvez, apenas no brincar, que a criança e o adulto estarão livres para serem criativos” (WINNICOTT, 2005, p. 71 – tradução nossa).

Propõe-se, ainda, que a categoria *flexibilização* seja interpretada também no contexto dos currículos e das práticas acadêmicas mais flexíveis. Este pensamento pode ser identificado na passagem do Parecer nº 977/65 que procura definir as características esperadas nos cursos de mestrado e doutorado, com a preocupação de evitar “padrões rígidos que viessem prejudicar a flexibilidade essencial à toda pós-graduação” (BRASIL, [1965]/2005, p. 170). Tal pensamento parece ser corroborado nas passagens que defendem “grande flexibilidade atribuindo-se ao candidato larga margem de liberdade na seleção dos cursos” (Idem, p. 168) e desenvolvimento da “capacidade criadora e juízo crítico” (Ibidem) dos mestrandos e doutorandos. Por fim, o documento defende que “O programa de estudos do mestrado e doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos [...]” (Idem, p. 172).

Por outro lado, será relevante destacar a timidez na promoção do diálogo entre diferentes instituições e campos do conhecimento no pensar e no fazer científicos. Apenas a seguinte passagem faz menção a este assunto:

O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade. Assim, por exemplo, ao mestrado ou doutorado em administração pública poderiam ser admitidos bacharéis em direito ou economia; em biologia, médicos ou diplomados em história natural. (BRASIL, [1965]/2005, p. 172-173)

Na atualidade, a flexibilização curricular por meio do diálogo entre diferentes campos do conhecimento é conhecida como multidisciplinaridade – categoria que está fortemente presente no documento do VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, conforme será apresentado no próximo capítulo. No Parecer nº 977/65, observamos a presença das ideias de “aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional” (BRASIL, [1965]/2005, p. 164) e de “rigorosa seletividade intelectual, estabelecendo-se requisitos de admissão tanto mais severos quanto mais alto é o padrão da universidade” (Idem, p. 168). É inegável que estes elementos – aprofundamento do saber e alto padrão intelectual – sejam fundamentais para as atividades desenvolvidas na pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, é curioso observar certo grau de focalização da pós-graduação *stricto sensu* no sentido da verticalização e da hierarquização. Infere-se que haja, aqui, uma necessidade de se contextualizar historicamente a ausência da multidisciplinaridade no Parecer nº 977/65, o que ensejaria novos desdobramentos da pesquisa a fim de se investigar o quanto esse tema estava – ou não – em debate naquele período.

Mais cinco categorias foram identificadas no Parecer, todas com uma incidência que correspondem, individualmente, a 3,22%. São estas: *cultura humanística*, *juízo crítico*, *multidisciplinaridade*, *participação ativa do aluno* e *autonomia*. A cultura humanística tem relação com o conceito de experiência cultural de Winnicott, conforme explicado na seção 3.2.2 desta tese. Para este autor, a experiência cultural é algo que une a humanidade, de forma que “indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos usufruir, se tivermos um lugar para guardar o que encontramos” (WINNICOTT, 2005, p. 133 – tradução nossa). Diz o Parecer: “Haveria desta forma uma infraestrutura correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria, de um lado a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional [...]” (BRASIL, [1965]/2005, p. 164). À luz da teoria winnicottiana, interpretamos que a instrução científica é uma experiência cultural, sendo, portanto, algo que nos une na condição de seres humanos. A ciência, por sua vez, depende do pensamento criativo e flexível propiciado pela experiência lúdica.

Se o lúdico tem a função social de ser a base da nossa civilização (HUIZINGA, 1980), inferimos que será por meio do lúdico que nós, sujeitos, conseguimos pensar criticamente. Em outras palavras, pensamos porque imaginamos, e será por meio da imaginação que conseguimos contrastar e questionar. O pensamento crítico se enriquece à medida que o sujeito se põe em contato com múltiplos saberes, propiciando o diálogo entre diferentes campos do conhecimento, diferentes sujeitos e diferentes visões de mundo. No ambiente da pós-graduação, este percurso é construído mais solidamente se os alunos atuarem como agentes primeiros da sua própria trajetória acadêmica. Assim, constrói-se a autonomia do aluno, isto é, a qualidade de ser autor e responsável por suas decisões no contexto da pós-graduação *stricto-sensu*, tendo a experiência do orientador como seu principal norte. Para cumprir seu papel de centro criador de ciência e cultura (BRASIL, [1965]/2005), defende-se que a pós-graduação brasileira precisará ampliar o debate sobre o papel do lúdico em seus pensar e fazer, de forma que consigamos superar, verdadeiramente, o risco de uma educação com “formação enciclopédica e superficial” (idem, p. 164).



6

ANÁLISE DOCUMENTAL DO PLANO NACIONAL DE PÓS- GRADUAÇÃO (PNPG) 2011-2020



6.1 Contexto e metodologia

Neste capítulo, focalizaremos o terceiro e último procedimento da pesquisa. Trata-se da análise documental do VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 da CAPES.

O PNPG é um documento elaborado pela CAPES e cuja primeira edição foi publicada em 1975. De lá para cá, totalizam-se 6 edições, sendo a última VI edição esta que será objeto de análise para a presente pesquisa.

O VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 é composto por dois volumes. Na próxima seção, serão explicados os perfis desses conteúdos e as decisões metodológicas que foram tomadas para este procedimento.

Novamente, esta análise documental foi realizada no software de análise qualitativa MAXQDA, também utilizando a técnica da análise de conteúdo temática de Bardin ([1977]/2016). Assim como no procedimento anterior, percorreram-se as fases da leitura flutuante e da categorização, sendo finalizado com a discussão por meio da análise dos dados por inferências.

6.2 Análise do VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020

Inicialmente, será relevante explicar brevemente o que é o PNPG, quais suas motivações e quais seus objetivos.

Considerado o documento norteador da pós-graduação no Brasil, o PNPG “é uma matéria de política de governo (...) de responsabilidade do MEC e de cuja estrutura a CAPES integra (...)”, cujo escopo é “virtualmente todo o conjunto do sistema nacional de pós-graduação (...), abrangendo as instituições federais de ensino superior (IFES), bem como as públicas estaduais e municipais, além das privadas, confessionais e comunitárias” (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 18). A CAPES (2020, p. 1) ressalta que o PNPG “integra o Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação (MEC) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional”.

Historicamente, os cinco planos anteriores ao atual alcançaram resultados como a capacitação docente no contexto da pós-graduação, a formação e ampliação de pesquisadores, a integração das pesquisas acadêmicas com as demandas dos setores produtivos, a flexibilização da pós-graduação brasileira e a crescente internacionalização das pesquisas brasileiras, entre outras conquistas (CAPES, 2010a).

O VI PNPG é composto por dois volumes. O Volume I compreende o conteúdo principal, isto é, os “capítulos que tratam da situação atual, das previsões e das diretrizes para o futuro da pós-graduação” (CAPES, 2010a, p. 15). Já o Volume II, intitulado “Documentos Setoriais”, foi elaborado por especialistas convidados em temas como ciências agrárias, cultura, desenvolvimento social, desenvolvimento tecnológico, educação profissional, energia, geopolíticas e saúde humana, entre outros (CAPES, 2010b).

Para esta pesquisa, decidiu-se pela análise do Volume I, pois o recorte ensejado pelo problema e pelos objetivos da pesquisa está no plano propriamente dito, no qual as perspectivas e as diretrizes para a pós-graduação estão presentes. Também se considerou que a voz e a visão da CAPES estão presentes nesse Volume I. Por outro lado, o Volume II apresenta “opiniões e recomendações” (CAPES, 2010b, p. 5) dos convidados que assinam os respectivos capítulos temáticos, sendo interpretado como conteúdo fora do escopo do nosso problema.

Tendo o Volume I como nosso objeto de investigação, decidiu-se por novo recorte a partir do que se preconizou no problema da pesquisa, isto é, **como o lúdico tem estado presente no contexto brasileiro da pós-graduação *stricto sensu***? Os 14 capítulos que compõem esse documento foram analisados preliminarmente com a finalidade de avaliar o grau de aderência de cada um com a pergunta que norteou este trabalho. São estes os capítulos:

- 1 – Introdução
- 2 – Antecedentes: os planos anteriores
- 3 – Situação atual da pós-graduação
- 4 – Projeções de crescimento da pós-graduação brasileira
- 5 – Sistema de avaliação da pós-graduação brasileira
- 6 – A importância da inter(multi)disciplinaridade na pós-graduação
- 7 – Assimetrias - distribuição da pós-graduação no território nacional
- 8 – Educação básica: um novo desafio para o SNPG
- 9 – Recursos humanos para empresas: o papel da pós-graduação
- 10 – Recursos humanos e programas nacionais
- 11 – Internacionalização da pós-graduação e a cooperação internacional
- 12 – Financiamento da pós-graduação
- 13 – Indução: um novo papel para as agências
- 14 – Conclusões e recomendações

Essa análise preliminar nos levou às seguintes observações: i) havia capítulos pouco aderentes ao problema e ao propósito da pesquisa, pois o debate se inclinava para aspectos mais burocráticos e técnicos; ii) havia capítulos cujos temas foram explorados em perspectiva mais quantitativa/estatística; iii) havia capítulos muito direcionados a aspectos particulares dos setores produtivos. Essa leitura crítica propiciou o recorte final do conteúdo a ser investigado no presente procedimento. O Quadro 5 apresenta os capítulos excluídos com suas respectivas justificativas:

Quadro 5

Capítulos do VI PNPG que foram excluídos da análise documental e suas respectivas justificativas

Capítulos excluídos	Justificativa(s)
2 – Antecedentes: os planos anteriores	O debate se inclinava para aspectos mais burocráticos e técnicos
3 – Situação atual da pós-graduação	Tema foi explorado em perspectiva mais quantitativa/estatística
4 – Projeções de crescimento da pós-graduação brasileira	Tema foi explorado em perspectiva mais quantitativa/estatística
7 – Assimetrias - distribuição da pós-graduação no território nacional	O debate se inclinava para aspectos mais burocráticos e técnicos
	Tema foi explorado em perspectiva mais quantitativa/estatística
9 – Recursos humanos para empresas: o papel da pós-graduação	Direcionado a aspectos particulares dos setores produtivos
	Tema foi explorado em perspectiva mais quantitativa/estatística
10 – Recursos humanos e programas nacionais	Direcionado a aspectos particulares dos setores produtivos
11 – Internacionalização da pós-graduação e a cooperação internacional	O debate se inclinava para aspectos mais burocráticos e técnicos
	Tema foi explorado em perspectiva mais quantitativa/estatística
12 – Financiamento da pós-graduação	O debate se inclinava para aspectos mais burocráticos e técnicos
	Tema foi explorado em perspectiva mais quantitativa/estatística
13 – Indução: um novo papel para as agências	O debate se inclinava para aspectos mais burocráticos e técnicos

Portanto, no recorte final, os seguintes capítulos foram considerados aderentes ao problema da pesquisa e, por isso, compuseram o corpo do conteúdo analisado: 1 – Introdução; 5 – Sistema de avaliação da pós-graduação brasileira; 6 – A importância da inter(multi)disciplinaridade na pós-graduação; 8 – Educação básica: um novo desafio para o SNPG; 14 – Conclusões e recomendações.

Quadro 6
Capítulos do VI PNPG que compuseram o corpo do conteúdo analisado

Capítulos que compuseram o corpo do conteúdo analisado
1 – Introdução
5 – Sistema de avaliação da pós-graduação brasileira
6 – A importância da inter(multi)disciplinaridade na pós-graduação
8 – Educação básica: um novo desafio para o SNPG
14 – Conclusões e recomendações

Finalizado o recorte, partiremos à análise dos resultados.

Leitura flutuante

O capítulo *1 – Introdução* se inicia com um breve histórico das cinco edições anteriores do PNPG, ressaltando tanto conquistas da pós-graduação brasileira quanto feitos alcançados nos setores produtivos. O setor agrícola tem destaque nesse capítulo, trazendo ao texto a seguinte questão: “como alimentar nos anos que virão, sem degradar o ambiente, mais de oito bilhões de indivíduos constituindo uma massa enorme de população urbana, com uma renda cada vez mais elevada e um padrão de consumo mais e mais exigente?” (CAPES, 2010a, p. 18). Temas como demografia, Amazônia e biodiversidade também possuem importante presença. Outros temas relevantes são o déficit de profissionais qualificados no setor tecnológico e a formação de professores para a pós-graduação, mas também enfatizando o papel da CAPES nas questões relativas à Educação Básica (CAPES, 2010, p. 21). Sobre os temas que estão nos capítulos do VI PNPG, observa-se que o sistema de avaliação da pós-graduação, a internacionalização e o financiamento mereceram especial visibilidade.

O capítulo *5 – Sistema de avaliação da pós-graduação brasileira* se inicia com breve explicação sobre a evolução do sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil, no qual o antigo sistema de classificação alfabética de A a E foi substituído pelo atual sistema de

classificação numérica de 1 a 7 (CAPES, 2010a, p. 125). Em seguida, apresenta-se breve panorama do sistema de avaliação desde a Reforma Universitária de 1968 até os dias atuais, nos quais “outros parâmetros foram introduzidos, como a nucleação e a solidariedade, levando os Comitês a atentar para a capacidade (de) ou o interesse dos programas mais fortes em cooperarem com e ajudarem os mais fracos” (idem, p. 126). Adiante, as modalidades de mestrado profissional e de doutorado direto são ressaltadas como importantes iniciativas para flexibilizar o sistema de pós-graduação e para propiciar a formação de quadros para além do setor acadêmico. Por fim, dois temas ganham destaque: i) a distinção entre universidades públicas com vocação para a pesquisa e universidades privadas com vocação para atender ao mundo do trabalho; ii) o alongamento na periodicidade da avaliação para cursos com notas 6 e 7.

O capítulo 6 – *A importância da inter(multi)disciplinaridade na pós-graduação* tem foco na chamada Grande Área Multidisciplinar, isto é

uma área da pesquisa caracterizada pela expansão acelerada, vista por muitos como algo crítico e preocupante; mas que, reconhecidamente, abarca, naquelas experiências bem sucedidas, problemas estimulantes, de ponta do conhecimento, propiciando novos e instigantes desafios intelectuais. (CAPES, 2010a, p. 133)

Também se questiona o uso dos conceitos inter e multidisciplinaridade, assim como a atual política de classificação dos cursos interdisciplinares, conforme se observa no seguinte trecho:

É discutível e matéria controversa o arranjo realizado pela CAPES, com a Multi considerada abarcante e a Inter e as outras abarcadas. Ficamos sem saber que nome dar às outras: Ensino de Ciências e Matemática; Materiais que agregam ciência e tecnologia; Biotecnologia. Serão simplesmente outras? Ou serão Pluridisciplinares, se insistimos em achar uma etiqueta mais conveniente? (CAPES, 2010a, p. 135)

O capítulo 8 – *Educação básica: um novo desafio para o SNPG* compreende um longo debate sobre a necessidade de uma visão sistêmica da educação, desde a educação básica até o ensino superior. O seguinte trecho resume bem essa visão: “[...] o número de anos de escolarização da população é muito baixo, o que dificulta o entendimento dos conceitos científicos e a participação das pessoas nos debates sobre muitos assuntos de interesse geral” (CAPES, 2010a, p. 158). Na sequência, é traçado um panorama histórico da educação básica no Brasil, enfatizando aspectos como o papel do Estado na educação básica, o caráter excludente da educação básica e a necessidade de “políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade social da educação” (idem, p. 162). Debate-se, ainda, o papel da pós-graduação

na formação de professores para a educação básica, os padrões mínimos de qualidade exigidos para a educação básica, a ampliação do papel social da escola, a gestão das escolas e a necessidade de um arranjo colaborativo entre as três instâncias governamentais (federação, estados e municípios).

Finalmente, o capítulo 14 – *Conclusões e recomendações* compila os principais pontos abordados em cada capítulo, enfatizando as recomendações da CAPES para cada tema tratado.

Categorização

Assim como foi realizado no procedimento anterior (conforme o Capítulo 5), esta análise do VI PNPG também se deteve na identificação de categorias que dialogassem com o referencial teórico. Tanto o Parecer nº 977/65 quanto o VI PNPG guardam abordagens institucional e técnica. Por outro lado, foram localizados trechos que ensejaram a identificação de categorias que dialogam com a concepção de lúdico que defendemos nesta tese.

Novamente, partimos das seguintes categorias primárias, quais sejam: *lúdico; brincar; espaço potencial; experiência cultural; criatividade; concern; ilusão; playground; jogo; círculo mágico; cultura; linguagem; mito; rito; imaginação; afetividade; emoção.*

Ressalta-se que houve aproveitamento de categorias identificadas na análise do Parecer nº 977/65, conforme o Quadro 4 no Capítulo 5. Decidiu-se partir das categorias ali identificadas, com a intenção de manter a coerência na linha de interpretação – seja no conteúdo bruto ou nos dados emergentes. Também foram criadas novas categorias quando aquelas identificadas no Quadro 4 não conseguiram representar determinadas passagens do conteúdo analisado no presente documento.

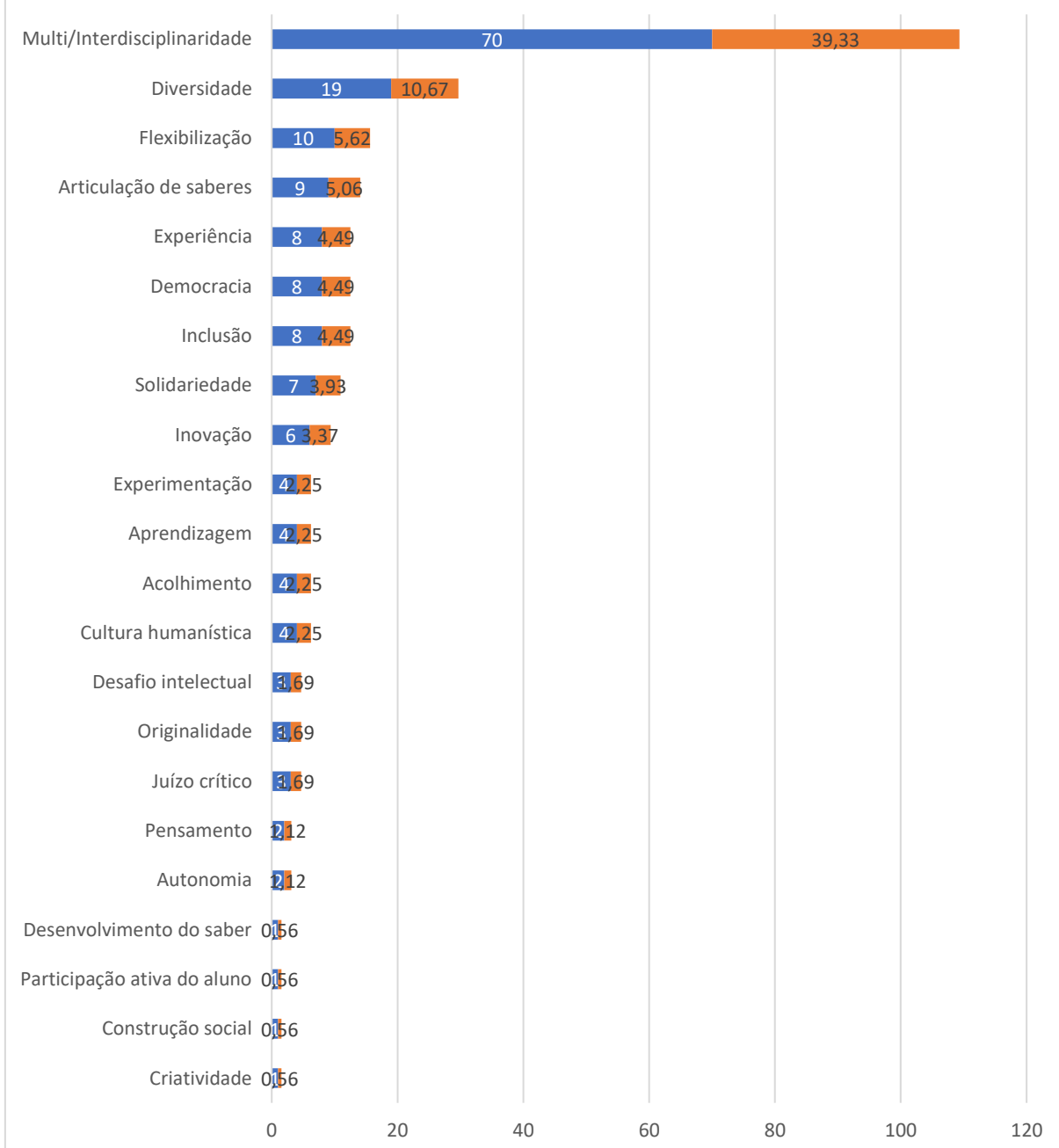
A análise do corpo do conteúdo recortado para este procedimento, conforme indicado no Quadro 6, propiciou a identificação das seguintes categorias:

Quadro 7
 Categorias localizadas no VI PNPG que dialogam com os aportes teóricos

	Incidência	
	Números absolutos	%
Multi/Interdisciplinaridade	70	39,33
Diversidade	19	10,67
Flexibilização	10	5,62
Articulação de saberes	9	5,06
Inclusão	8	4,49
Democracia	8	4,49
Experiência	8	4,49
Solidariedade	7	3,93
Inovação	6	3,37
Cultura humanística	4	2,25
Acolhimento	4	2,25
Aprendizagem	4	2,25
Experimentação	4	2,25
Juízo crítico	3	1,69
Originalidade	3	1,69
Desafio intelectual	3	1,69
Autonomia	2	1,12
Pensamento	2	1,12
Criatividade	1	0,56
Construção social	1	0,56
Participação ativa do aluno	1	0,56
Desenvolvimento do saber	1	0,56
	178	100%

Graficamente, as categorias ficaram representadas conforme se segue:

Gráfico 6 - Categorias localizadas no VI PNPG que dialogam com os aportes teóricos (em números absolutos e em percentagem)



6.3 Discussão

Iniciamos a discussão dos resultados resgatando a perspectiva, apontada no Capítulo 2, de que alunos de pós-graduação *stricto sensu* têm sinalizado descontentamento com as aulas, percepção de modelos reprodutivistas e pouca articulação entre teoria e prática (FLEITH, 2019). Em visão complementar, também apontamos a interdisciplinaridade e o rompimento com o conservadorismo como temas incômodos para a comunidade acadêmica (OLIVEIRA; ALENCAR, 2014). Professores da pós-graduação *stricto sensu* mais abertos ao diálogo relatam insatisfações em aspectos como rigidez curricular e ausência de articulação entre os campos do conhecimento (Idem).

Esses dados colidem com a categoria mais bem posicionada entre aquelas identificadas na análise do VI PNPG, conforme se aponta no Quadro 7. Trata-se da categoria *multi/interdisciplinaridade*, citada 70 vezes e representando peso de 39,33%. Para se ter ideia do quanto essa incidência é representativa, observemos que a segunda categoria mais bem posicionada é *diversidade*, citada 19 vezes e representando peso de 10,67%. Logo, nota-se que a categoria *multi/interdisciplinaridade* tem frequência 3,68 vezes superior se comparada com a categoria *diversidade*.

Temos uma discrepância relevante entre dois contextos: de um lado, o que se aponta no imaginário e na prática acadêmicas; de outro, o que se aponta no VI PNPG. Os resultados da presente análise indicam que a CAPES recomenda maior articulação entre os campos do conhecimento por meio de esforços multi/interdisciplinares. Entretanto, a linha de frente da pesquisa – isto é, os professores e pesquisadores – parece encontrar espaços de resistência para se colocar essa articulação em prática. Oliveira e Alencar (2014) ressaltam, por exemplo, a dificuldade de se debater a criatividade na academia entre os próprios professores da pós-graduação. Esse dado parece-nos sintomático de uma comunidade que se encontra no seguinte posicionamento hesitante: ora somos investidores em ações e pensamentos mais arrojados, ora somos relutantes em dialogar e aceitar contribuições com/de outros domínios do conhecimento.

A postura de uma pós-graduação multi/interdisciplinar guarda relação direta com a perspectiva de lúdico que aqui se defende. No Capítulo 3, explicou-se que o lúdico da visão winnicottiana está fundamentada na relação entre o *self* (eu/sujeito) com o mundo externo.

O lúdico se manifesta na formação do espaço intermediário entre aqueles polos, isto é, o espaço que faz a ponte entre o que somos e o que vemos/vivemos/sentimos. O espaço intermediário é chamado de espaço potencial, pois há potência naquilo que se forma entre o sujeito e o mundo externo. O que se forma neste espaço *entre* compreende simbolização e experiência. Lembremos, ainda, que Huizinga (1980) advoga o lúdico como fenômeno anterior à cultura. Em outras palavras, o lúdico é ontológico e será a partir do lúdico que nos constituímos, de forma que consigamos construir hábitos, valores e crenças.

Voltando à presente análise, como podemos relacionar a pós-graduação multi/interdisciplinar com o lúdico? Para efeito de ilustração, vejamos do seguinte modo: consideremos que um determinado campo do conhecimento X, como ente, seja um *self* metafórico e que os demais campos do conhecimento sejam o mundo externo. O espaço potencial precisa se formar entre aquele campo do conhecimento X (aquilo que sou e, supostamente, conheço) e os demais campos do conhecimento (aquilo que não sei ou pouco sei). Esse estranhamento inicial será mais facilmente atenuado se houver simbolização, diálogo e imaginação – em outras palavras e resgatando Winnicott (2005), se houver a formação do *playground* que propicie fruição e regozijo. É preciso, portanto, brincar em seu sentido ontológico. No contexto acadêmico, inferimos que brincar está relacionado com *experimentação*, sendo essa outra categoria identificada nesta análise, conforme o Quadro 7.

Uma pós-graduação mais multi/interdisciplinar, conforme se preconiza no VI PNPG, precisa ser mais lúdica. Se é no brincar que o sujeito se comunica mais habilmente e propicia conexões de ideias mais ricas (WINNICOTT, 2005), talvez aqui esteja um ponto valioso a ser debatido na comunidade acadêmica. O brincar acadêmico – na tentativa de cunhar um termo que facilite a presente argumentação – estaria fundamentada na abertura ao diálogo, a experimentações e a articulações menos austeras. Assim como atores de diferentes linhas de formação cênica podem dividir um palco, pesquisadores de diferentes abordagens epistemológicas e/ou metodológicas podem unir esforços em favor de determinado objetivo de pesquisa. Apenas para efeito de ilustração, uma pesquisa a respeito dos impactos da COVID-19 sobre uma amostra populacional específica poderia integrar modelos matemáticos, análise demográfica e análise sociológica, por exemplo. A postura lúdica será um caminho para superar preconceitos, em prol de uma comunidade científica que valorize a diversidade (IVENICKI; CANEN, 2016).

A segunda categoria mais citada foi *diversidade*, empregada de forma polissêmica no VI PNPG. Os seguintes trechos ilustram os diferentes sentidos que essa palavra obteve no documento:

- “Os princípios que nortearão o sistema de avaliação da próxima década são: a diversidade e a busca pelo contínuo aperfeiçoamento [...]” (CAPES, 2010, p. 127);

- “[...] a existência de pesquisadores com boa ancoragem disciplinar e formação diversificada [...]” (Idem, p. 139);

- “[...] atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais, com diferentes capacidades e interesses e tratar de forma diferenciada os estudantes [...]” (Idem, p. 160);

- “Os destinatários da educação básica são representantes de uma grande diversidade cultural e provenientes de diferentes faixas socioeconômicas.” (Idem, p. 172);

- “Ademais, o SNPG deve dar atenção à diversidade curricular e às formações mais compatíveis com o conhecimento já disponível [...]” (Idem, p. 293).

Na sequência, temos as categorias *flexibilização* (3º), *articulação de saberes* (4º) e *experiência* (5º).

Podemos observar como essas cinco categorias mais citadas no VI PNPG convergem na perspectiva de uma pós-graduação fundamentada na pluralidade de saberes e de sujeitos, de forma que a plasticidade e o trânsito fluido de visões, vivências e ideias estejam presentes nesta academia idealizada no documento. Novamente, defendemos que o lúdico de Winnicott, Huizinga e Vygotsky têm relação direta com essas categorias.

Consideremos, por exemplo, as contribuições de Winnicott ([1971]/2005) e Vygotsky ([1930]/2012a) sobre a importância das experiências para a atividade criadora e imaginativa. Para o primeiro autor, temos o conceito de experiência cultural, isto é, a apropriação dos diversos símbolos, valores e vivências que são cumulativamente absorvidos e integrados por nós, sujeitos, no decorrer de nossa existência. É preciso ressaltar que essa existência é marcada por interações, trocas, vivências, vínculos e rupturas das mais diversas ordens, propiciando *diversidade, flexibilidade, articulação de saberes e experiências*.

Vygotsky ([1930]/2012a, p. 32) observa que “a imaginação elabora sempre a partir dos materiais captados da realidade”. Em outras palavras, imaginamos/criamos a partir de algo que vimos/vivenciamos/aprendemos. Também podemos dizer que não imaginamos/criamos no vácuo ou do vácuo, pois dependemos de experiências e de fatos prévios (GUILFORD, 1950). Quanto mais rica for nossa *experiência*, mais *diversa* ela será. Quanto mais *diversidade* de *experiências*, mais *saberes conseguiremos articular*, propiciando pensamentos mais *flexíveis* e, portanto, mais propensos a criar problemas e hipóteses – sendo essa uma característica intelectual de alto valor na pesquisa operada na pós-graduação. Conforme destaca Vygotsky (2012a, p. 49), “Os traços das impressões exteriores não se armazenam de modo imóvel no nosso cérebro como as coisas no fundo de uma cesta. Estes traços representam processos que se movem, mudam, vivem, morrem [...]”.

Vejamos, ainda, como Huizinga ([1933]/2014, p. 38 – tradução nossa) contribui para o debate sobre a importância do pensamento *flexível* e da *articulação de saberes* como elementos lúdicos que movem a ciência. Ressalta o autor: “Cada vez que a filosofia e a ciência são renovadas, volta a emergir o elemento lúdico, a controvérsia é aberta. A ciência é polêmica, embora algumas vezes mais, outras vezes menos”. A renovação acontece quando há desequilíbrio que, por sua vez, acontece quando há saberes se articulando e jogando. Joga-se no círculo mágico, isto é, em determinado espaço-tempo sagrado e no qual habitam linguagem, mito e rito (HUIZINGA, [1940]/1980). A academia é um círculo mágico, considerando a perspectiva de Huizinga sobre o lúdico. O jogo/lúdico se opera de acordo com uma linguagem própria e consensada entre os jogadores, guiado por mitos ali criados e executado por meio de ritos herdados. Reconhecer este espaço do jogo e de suas regras é um ato lúdico.

Sobre as categorias *democracia* (5º), *inclusão* (5º) e *solidariedade* (6º), destacamos que estas dialogam entre si se pensarmos na ideia de uma sociedade mais justa, mais colaborativa e mais sensível com as questões humanitárias. Novamente, advogamos a importância do lúdico, pois será por meio da experiência cultural diversificada, do compartilhamento de saberes e do constante olhar sobre o outro que conseguimos simbolizar a vida em sua amplitude. Quando simbolizamos, conseguimos ver camadas mais finas sobre pessoas, contextos e saberes, propiciando o ajuste das nossas lentes para captar olhares mais empáticos sobre os outros. A racionalização austera e inflexível dificilmente alcançaria tal

feito, pois lhe faltaria o componente que somente o ato lúdico conseguiria favorecer, isto é, enxergar a beleza das/nas coisas.

Ainda sobre a relação democracia–lúdico, destacamos a seguinte contribuição de Sundsdal e Øksnes (2022, p. 216 – tradução nossa):

O lúdico, entendido de forma alinhada com a ideia de democracia como modo de vida e como conceito de resistência e libertação, não é somente relacionado com a capacidade de infringir e criar algo novo. [...] a vida política e a boa vida são direcionadas para a ideia da felicidade [...]

Aqui, é interessante observar como os conceitos de democracia, inclusão e solidariedade dialogam com o conceito de *concern* defendido por Winnicott ([1968]/1996), isto é, a capacidade de se preocupar com o outro e de se responsabilizar por seu bem-estar. Na visão winnicottiana, o lúdico terá valido a pena se for prazeroso para todos os participantes. Em perspectiva similar, Sundsdal e Øksnes (2022) destacam que o lúdico é potente para propiciar novas práticas e novas formas de se viver, de forma que sejamos libertados para uma vida feliz.

A partir desses aportes, pensemos que uma vida democrática é aquela na qual todas as vozes precisam ser escutadas e ter espaço para atuação. Não se trata de um posicionamento facilmente exequível. Se o lúdico é complexo por tensionar liberdade e regras, a democracia se encontra em situação parecida, pois esta também se equilibra entre as liberdades individuais e as regras do estado democrático (MACLEAN; RUSSEL, 2022). Trazemos de volta a seguinte visão de Huizinga (1980, p. 5 – tradução nossa) que dialoga com essa perspectiva: “[...] são no mito e no ritual que as grandes forças instintivas da vida civilizada têm sua origem: lei e ordem, comércio e lucro, artesanato e arte, poesia, sabedoria e ciência. Todos estão enraizados no terreno primitivo do jogo”. Neste olhar sócio-histórico, Huizinga parece corroborar a tensão do lúdico e a tensão da democracia, pois em ambas há prazeres e obrigações.

Se na visão de Huizinga (1980) o lúdico é anterior à cultura, a democracia é possível porque o lúdico *é* e *existe*. A democracia é um fenômeno cultural, inclusive na visão de Winnicott (2005) de que cultura é tradição herdada. Por ser ontológico, o lúdico é condição primeira para que o jogo democrático possa existir. Defende-se a liberdade, porém disciplinada por regras; defende-se o regozijo, porém de modo que existam preocupação e consideração com o regozijo do outro. A democracia é o círculo mágico da pluralidade

regulada por regras, no qual subjetividades diversas precisam ter suas existências reconhecidas e respeitadas mediante acordos sociais. Muitas vezes, o entendimento dessas existências pode ser complexo, considerando que o olhar de um sobre outro, frequentemente, se depara com o estranhamento. Na atual era da comunicação digital, por exemplo, esse estranhamento pode ser atenuado por meio de recursos de simbolização tecnologicamente sofisticados. Neste contexto, citamos os vídeos, os memes e demais artefatos de conteúdo audiovisual digitalizado que são facilmente e amplamente compartilhados por meio de dispositivos de comunicação móvel, especialmente os celulares *smartphones*.

A partir das categorias aqui destacadas e das demais categorias que foram identificadas conforme o Quadro 7 e o Gráfico 6, inferimos que a pós-graduação idealizada pela CAPES no VI PNPG guarda relevantes representações do lúdico em seu conteúdo. Assim como no Parecer nº 977/65, o texto do VI PNPG prioriza abordagem e linguagem mais circunspectas, com forte teor institucional. À primeira vista, ambas poderiam ser interpretadas como documentos à revelia do debate sobre o papel do lúdico na pós-graduação – debate este ainda incipiente de acordo com os dados que emergiram na pesquisa bibliográfica conforme o Capítulo 4. Foi necessária uma análise metodologicamente mais organizada para que o lúdico, em sua multiplicidade de categorias secundárias, emergisse como ideal presente no imaginário da pós-graduação de acordo com a instituição que a regula no Brasil, isto é, a CAPES.

Por outro lado, é importante ressaltar nossa interpretação de que o papel do lúdico na pós-graduação não está facilmente identificável para os leitores em geral. É verdade que partimos de uma fundamentação teórica triangulada pela psicanálise, pela filosofia sócio-histórica e pela psicologia educacional para desenvolver a pesquisa que aqui se apresenta, com seus respectivos procedimentos. Esta empreitada, por si, refina substancialmente o olhar do pesquisador sobre o tema, as fontes e os documentos. Entretanto, na condição de autor que advoga o lugar do lúdico na pós-graduação, pergunto: poderia a pós-graduação brasileira ficar mais aberta – e com clareza – a temas como criatividade, imaginação, experimentação e afetividade? Essa abertura implicaria um debate ampliado para a comunidade científica, independentemente da grande área do conhecimento.

Seria preciso, ainda, que a educação e os educadores rompessem o preconceito com estes temas, permitindo que o debate sobre o lúdico ultrapasse as fronteiras consolidadas da educação infantil rumo ao universo da educação de adultos (MIYATA; MAIA, 2021b). Aqui, sim, parece haver um debate-tabu para o ensino superior. Para efeito de comparação, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), dedicado à educação básica, cita diretamente os termos ludicidade (4 incidências), lúdico (3 incidências), lúdica (6 incidências), imaginação (14 incidências) e criatividade (13 incidências). No Parecer nº 977/65, e no VI PNPG, os termos *lúdico* e *imaginação* não foram citados diretamente. Esta discrepância, somada aos dados que emergiram nos três procedimentos de pesquisa, parece dar robustez ao posicionamento dos alunos da pós-graduação sobre o caráter reprodutivo e a inflexibilidade que se apresentam nas aulas, nas pesquisas e nos professores (FLEITH, 2019).

Talvez aqui esteja um importante desafio que se desenha para a pós-graduação do século XXI, qual seja, assumir abertamente que a academia se renovará na medida que se abrir para pensamentos e práticas mais lúdicas. Lembremo-nos de que o ato lúdico do aluno adulto se diferencia do ato lúdico infantil. Porém, em sua essência, ambos convergem na visão mais libertadora e mais acolhedora sobre as pessoas, os saberes e os contextos. São estes dilemas e estas proposições que nortearão o próximo capítulo.

7

A PÓS-GRADUAÇÃO DESLÚDICA



7.1 Por uma pós-graduação mais acolhedora

Retomando a acepção de lúdico defendida nesta tese, pergunta-se: **como o lúdico tem estado presente no contexto brasileiro da pós-graduação *stricto sensu*?** Neste capítulo, temos a tentativa de responder a essa questão que guiou o presente trabalho. Por se tratar de um estudo de cunho qualitativo, nossa proposta é fomentar uma discussão que consiga relacionar as diversas interpretações que foram propiciadas na conjunção entre a reflexão teórica e os dados que emergiram dos procedimentos da pesquisa.

A partir dos dados que emergiram nos três procedimentos apresentados, observa-se que o lúdico na pós-graduação *stricto sensu* é um debate ainda incipiente no contexto brasileiro. Por essa razão, é necessário destacar o trabalho de Mineiro e D'Ávila (2019) como o único artigo que se dedicou ao tema no período de 2016 a 2020, conforme os resultados da pesquisa bibliográfica no Capítulo 4. Nesse trabalho, as autoras investigaram as perspectivas sobre ludicidade entre alunos pós-graduandos em educação. Os documentos oficiais que norteiam a pós-graduação no Brasil, por sua vez, parecem nadar timidamente contra o imaginário da academia circumspecta. Conforme mostram os Capítulos 5 e 6, as análises documentais do Parecer nº 977/65 e do VI PNPG 2011-2020 revelam categorias que dialogam com o lúdico, entre as quais se destacam *flexibilização*, *criatividade*, *multi/interdisciplinaridade* e *livre investigação científica*. Por outro lado, parece predominar a abordagem mais austera sobre a pós-graduação, na qual se observa pendor para uma visão mais racionalizada e mais técnica.

O apagamento do lúdico na pós-graduação parece encontrar eco nos trabalhos que se aproximam desse tema. Autores como Lima e Alencar (2014), Maia (2014), Oliveira e Alencar (2014) e Fleith (2019) desenvolveram estudos focalizados na criatividade entre professores e alunos no ensino superior. Os achados revelam que há muito a se caminhar nesse campo – o que inclui a graduação, sendo essa a etapa preliminar da pós-graduação *stricto sensu*. Ao professor são propiciadas poucas oportunidades de reflexão e diálogo sobre seu fazer docente, ao mesmo tempo em que o aluno vivencia restrições em sua autonomia de pensamento, arrogância docente e críticas a posicionamentos inovadores (LIMA; ALENCAR, 2014). Quanto às instituições de ensino superior, existem críticas com relação à “predominância do ensino enciclopédico e de uma didática tradicional [...] em detrimento de

uma aprendizagem estimuladora do pensamento divergente e de uma forma autônoma de pensar e agir” (OLIVEIRA; ALENCAR, 2014, p. 55). Em leitura semelhante, o conservadorismo acadêmico e o excesso de poder dos professores-orientadores foram citados por Fleith (2019) como barreiras ao pensamento criativo dos alunos.

A partir desses aportes, podemos observar certa aridez quando a educação de nível superior está em pauta. O processo de construção do conhecimento parece estar vinculado à noção de frigidez, isto é, valem as práticas seculares fundamentadas em leituras extenuantes, aulas expositivas prolongadas e relações de submissão ao professor. Não se trata de generalizar esta visão, pois cada um de nós, na condição de integrante da comunidade acadêmica, conhece docentes e alunos que se lançam em posturas e práticas mais flexíveis. Por outro lado, é perceptível que a aura de sisudez acadêmica ainda perdura nos gestos, nos olhares, nas relações e nos acordos da academia. Os contextos e os graus podem variar, mas a austeridade estará presente.

Reconhecer essa severidade acadêmica talvez seja um importante primeiro passo rumo à problematização da pós-graduação tal como a conhecemos, principalmente no imaginário coletivo. Dificilmente alguém discordará de que a academia precisa de regras para funcionar e para entregar conhecimento à sociedade. Afinal, trata-se de um universo complexo por diversas ordens, entre as quais se incluem o alto grau de intelectualização exigido, as múltiplas relações interpessoais e interinstitucionais que são tecidas cotidianamente e as constantes prestações de contas que são realizadas perante diferentes atores sociais que se relacionam com as universidades. A regência dessa orquestra, portanto, não é tarefa simples.

Não se advoga, aqui, a ruptura impensada contra o que se ergueu e se conquistou no universo acadêmico por meio de séculos de trajetória. Assim como não criamos no vazio ou do vazio (GUILFORD, 1950), é preciso ter clareza de que somos produtos da nossa história pavimentada por erros e acertos, por dores e júbilos, por derrotas e êxitos. É preciso reconhecer a ascendência da tradição herdada, a fim de tê-la como referência para decisões futuras que podem, inclusive, compreender movimentos de rompimento com essa herança, seja no todo ou em parte. Para se desenhar o novo, é preciso entender que partimos de algo existente, reconhecendo que somos produtos de atos, pensamentos e comportamentos passados, mas com o qual não precisamos concordar passivamente.

Neste sentido, já sabedores de que não se defende, aqui, o esfacelamento gratuito da tradição herdada, propõe-se um novo olhar sobre o pensar e o fazer acadêmicos. No lugar da rigidez que promove o distanciamento entre iluminados e subalternos, por que não conceber uma nova forma de relacionamento, desta vez mais horizontalizada e mais acolhedora? No lugar da opressão legitimada pelos poderes docente e institucional, por que não idealizar acordos que sejam benéficos a todos os envolvidos? No lugar da arrogância, por que não conduzir as atividades com mais amparo e mais empatia?

Por outro lado, é preciso reconhecer que a atitude acolhedora também depende do aluno mestrando e do aluno doutorando. Conforme destaca Minayo (2019), o pós-graduando não pode esperar do orientador um comportamento de terapeuta, assim como não se pode esperar que o orientador aceite, passivamente, recorrências de atrasos e de atividades não cumpridas. É preciso, ainda, reconhecer que o orientador não é o detentor absoluto do conhecimento e que ele também precisará de apoio em temas e procedimentos que ocasionalmente não estiverem em seu domínio. Afinal, “a orientação é uma atividade profissional e relacional em que o orientando, pedagogicamente, deve ser reconhecido como produtor e participante ativo de conhecimento” (Idem, p. 3).

O debate sobre acolhimento no ambiente da pós-graduação *stricto sensu* exigirá que se repense a universidade. Este é o *locus* mais representativo quando se trata do abrigo dado às formações de mestrado e de doutorado, assim como das pesquisas que ali são desenvolvidas. Nóvoa (2018, p. 20) sugere que

a educação superior não se define apenas nas fronteiras das aprendizagens. Há um tempo mais amplo, da relação humana, da lenta apropriação do conhecimento, da leitura, da investigação, da descoberta, um tempo durante o qual nos tornamos adultos. É isto que se espera de uma pedagogia que nenhum de nós quer ver reduzida a um conjunto de técnicas ou de didáticas.

Prossegue o autor:

Na educação, nada substitui a palavra do mestre. Mas temos de reconhecer a pobreza em que se transformaram os nossos anfiteatros e salas de aula. São lugares sem vida, afastados da curiosidade e da descoberta. A revitalização da pedagogia exige um investimento intelectual idêntico ao que se faz na ciência e na investigação, exige a construção de novas práticas, a procura de novas maneiras de ensinar, um esforço para recuperar o entusiasmo perdido do gesto educativo. (Ibidem)

Observa-se a necessidade, apontada por Nóvoa, de transformar profundamente o pensar e o fazer pedagógicos da academia. Na atual etapa histórica em que vivemos, é visível

a forma peculiar com que os alunos recém-chegados à vida universitária se relacionam com o mundo. Resgatando o termo cunhado por Winnicott (2005), a experiência cultural dos novos acadêmicos está profundamente vinculada com as tecnologias digitais de comunicação e seus respectivos efeitos.

Nesse contexto, é preciso compreender que o ensino verticalizado e expositivo tem cada vez menos sentido aos alunos que dialogam com o mundo por meio de dispositivos móveis conectados à internet 24 horas por dia e 7 dias por semana. Na condição de professores, precisamos descortinar este novo aluno que chega às escolas e às universidades. Para Moran (2015), o ensino pautado na transmissão de informações tinha significado quando o acesso à informação era mais limitado a fontes físicas que exigiam a presencialidade em determinados locais, assim como exigiam a posse daquelas fontes. Um bom exemplo estava na dependência que tínhamos com as tradicionais bibliotecas. Hoje, em um contexto de digitalização, conectividade e compartilhamento, já dependemos cada vez menos da informação materializada e da figura do professor-transmissor.

Voltamos ao debate proposto por Nóvoa (2018), isto é, a urgência de mudanças na prática pedagógica das universidades. As relações altamente hierarquizadas e excessivamente centradas no poder do professor parecem ter menos espaço no cenário atual. Torna-se substancial ressignificar a relação com o aluno, de forma que a inflexibilidade e a arrogância docente e institucional tenderão a ser menos toleradas. Em seu lugar, será necessário construir relações mais horizontais e mais acolhedoras, permitindo que o pensamento criativo e divergente se manifeste com mais fluidez.

Na concepção de Huizinga (1980), o lúdico se revela no círculo mágico do jogo. Temos, aqui, um espaço-tempo suspenso para que possamos interagir, negociar e ter prazer. Conforme foi explicado no Capítulo 3, “[...] são no mito e no ritual que as grandes forças instintivas da vida civilizada têm sua origem: lei e ordem, comércio e lucro, artesanato e arte, poesia, sabedoria e ciência. Todos estão enraizados no terreno primitivo do jogo” (Idem, p. 5 – tradução nossa). O jogo, como ato lúdico, tem suas regras modificadas conforme os acordos sociais que também são mutáveis.

Se pensarmos no círculo mágico da academia, o jogo acadêmico precisará repensar suas regras. Sua linguagem, seus mitos e seus ritos estão sendo questionados pelas novas gerações, o que possivelmente promoverá mudanças em longo prazo. Um importante indício

está no crescimento da política de inclusão nas universidades, propiciando o acesso para públicos mais diversos que trazem pluralidade e novos olhares sobre o mundo. Em ambientes mais abertos à diversidade, há maior propensão para acolher as múltiplas demandas e visões que ali habitarão. Neste sentido e à luz da perspectiva de Huizinga, será preciso acolher as novas linguagens trazidas por essa diversidade, compreendendo que novos mitos e ritos surgirão – ou serão integrados àqueles tradicionalmente herdados. No atual momento em que ataques à educação, aos direitos humanos, à agenda ambiental e aos marcos civilizatórios estão em curso no País, torna-se especialmente relevante que a academia acolha essa pluralidade. Nas situações de encruzilhada, será na multiplicidade de vozes e de visões que uma sociedade conseguirá enxergar além daquilo que foi herdado, propiciando tanto leituras em ângulos diferenciados quanto o fortalecimento da luta por um mundo mais justo. Na medida em que demandas plurais se unem, mais conseguiremos olhar para o outro com menos estranhamento e mais empatia.

Uma academia mais acolhedora precisará se empenhar mais na resolução de disparidades que ainda se perpetuam no universo da pós-graduação. Um exemplo está na desigualdade entre homens e mulheres – com vantagem para o primeiro grupo – na distribuição de bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Estudo realizado por Oliveira et al. (2021), aponta que 63% das bolsas PQ são destinadas aos homens. O mesmo estudo mostra, ainda, a desigualdade na distribuição de bolsas PQ por estados. À frente está São Paulo com 31,8 %, seguido por Rio de Janeiro com 15,5 %, Rio Grande do Sul com 12 %, Minas Gerais com 10 % e Paraná com 6,5 %. Em resumo, o eixo Sul-Sudeste detém a hegemonia na pesquisa de primeira linha no Brasil.

Em contexto similar, é preciso ampliar o debate sobre a presença de estudantes transexuais e não-binários no ensino superior. Esses grupos representam 0,1% (transexuais) e 0,6% (não-binários) do total de alunos graduandos das instituições federais de ensino superior, segundo dados da pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes (GOMES; FAHEINA; KER, 2019). Essa exclusão se torna mais dramática quando nos deparamos com as altas taxas de evasão desses grupos já no ensino básico, além da baixa expectativa de vida dos transexuais (Idem, 2019).

Por trás da frieza desses números, revela-se o longo caminho que precisa ser atravessado quando o assunto é o acolhimento da diversidade na academia. Enquanto as vozes tradicionalmente hegemônicas ocuparem mais espaço e, principalmente, monopolizarem a representatividade, mais dificuldade será acumulada para que a pós-graduação acolha o lúdico. Ouso, aqui, lançar a seguinte provocação: em que medida o histórico domínio da representação eurocêntrica, masculina e elitizada tem freado uma abordagem mais generosa e flexível da academia? Também pergunto: em que medida essa representação eurocêntrica, masculina e elitizada interdita a perspectiva de uma academia mais aberta ao lúdico? São perguntas que surgem no decorrer da reflexão propiciada pela discussão aqui desenvolvida e que, talvez, ensejariam novos esforços de pesquisa. Ficam lançadas as sementes.

Curiosamente, os documentos oficiais analisados nos capítulos 5 e 6 mostram indícios de que a pós-graduação guarda relação com o lúdico, mesmo que seja de forma tímida. As análises do Parecer nº 977/65 e do VI PNPG 2011-2020 mostraram categorias que dialogam com os conceitos-chave trazidos pela abordagem psicanalítica de Winnicott, pela abordagem da filosofia sócio-histórica de Huizinga e pela abordagem da psicologia de Vygotsky, conforme os dados que emergiram daqueles procedimentos. É verdade que categorias como *criatividade*, *flexibilidade*, *diversidade*, *multi/interdisciplinaridade* e *livre investigação científica* foram empregadas, naqueles documentos, à luz de orientações e diretrizes de cunho institucional e prescritivo. Por outro lado, é importante observar que a visão oficial sobre a pós-graduação reconhece o valor das ações intelectuais mais plásticas, mais maleáveis e mais abertas para o novo.

Pensemos da seguinte forma: quem acolhe e propicia a plasticidade do pensamento é o lúdico. Afinal, é no espaço potencial que conseguimos dialogar mais fluentemente com o mundo. É no espaço do jogo que suspendemos a realidade para imergir em algo significativo e/ou prazeroso. É na imaginação que se promovem avanços, reordenações, recombinações e rupturas. Diálogo, significado, prazer, recombinações. Temos, aqui, atos e fenômenos que dificilmente despontarão em cenários monocromáticos, homogêneos e inóspitos. Ao contrário: será preciso colorir, divergir, contrapor, diversificar, integrar, construir/desconstruir/reconstruir. Se “o brincar facilita o amadurecimento e, portanto, a saúde” e “conduz para relações de grupo” (WINNICOTT, 2005, p. 56 – tradução nossa), parece

ser necessário ampliar e aprofundar o debate sobre o brincar na pós-graduação. Ressalta-se sempre que falamos do brincar no sentido ontológico, isto é, no sentido da experimentação, do livre pensamento, da flexibilidade, do ato criativo, da escuta aberta, do risco, do olhar mais empático sobre o outro. O brincar da pós-graduação será possível somente se houver acolhimento das vozes, dos saberes e das experiências múltiplas que desejam – e ousam – se dedicar ao trabalho científico, já sabedores de que essas vozes, esses saberes e essas experiências virão de origens e lugares plurais. Se brincarmos, acolheremos. Se acolhermos, re-compreenderemos o mundo com novos olhares. Se re-compreendermos o mundo, pesquisaremos porque novas questões surgirão constantemente. Pesquisamos porque acolhemos problemas, sejam estes inéditos ou ressignificados.

7.2 Doutores e mestres não gostam do lúdico?

A imagem sobre a academia e o mundo da pesquisa que habita o senso comum talvez seja aquela de um ambiente de sisudez, no qual seus membros circulam recatadamente com jaleco ou vestuário social fechado. Provavelmente, essa representação tem sido sustentada por contextos e personagens que são explorados em produtos midiáticos como filmes, séries, novelas e congêneres. Apesar de a relação entre alunos e professores na pós-graduação *stricto sensu* ter sido transformado na contemporaneidade, mesmo que suavemente, as figuras do professor e do orientador mantêm ascendência sobre seus alunos e orientandos. Essa assimetria é normal e esperada, pois se trata de uma relação entre profissionais mais experientes e prestigiados (professores e orientadores) e profissionais ou postulantes em início de carreira acadêmica (mestrandos e doutorandos).

Observemos as seguintes características que parecem alicerçar o pensar e o fazer acadêmicos de mais alto grau: sisudez, hierarquia, recato, seriedade. Sobre essa última característica, lembremo-nos da pergunta que Huizinga (1980; 2014) propõe: seria o jogo algo sério? Na visão do autor, a seriedade do jogo se comprova por meio do seu caráter ontológico, pois o lúdico é anterior à cultura, isto é, o lúdico funda a cultura, e não o oposto. Os exemplos apresentados pelo autor, conforme se explicou no Capítulo 3, mostram a dimensão do jogo na vida séria do sujeito adulto. Temos o jogo da bolsa de valores, o jogo de salão como forma de socialização e o jogo de enigmas em rituais antigos de sacrifício humano (Idem).

Tem-se, aqui, um interessante duo de posicionamentos. De um lado, a imagem da academia ainda apoiada pela austeridade e rigidez de comportamento; de outro lado, aportes teóricos que compreendem o lúdico como categoria fundante da práxis (de humanos e de animais) e do pensamento. Partindo do entendimento do lúdico como algo ontológico, por que a academia parece resistir ao debate sobre o lúdico?

Indícios importantes foram sinalizados por pesquisas que se aproximam do tema desta tese. Na visão de Fortuna (2011), ao mesmo tempo em que o lúdico é fascinante, este também é desprezado, ironizado e ridicularizado. Em espaços ditos *sérios*, tem-se o sentimento de que o lúdico precisa ser interdito – em grande parte, porque o lúdico está fortemente enraizado em concepção romantizada e idealizada (Idem). No ambiente da pós-graduação *stricto sensu*,

docentes que realizam aulas e práticas criativas nem sempre são bem-vistos nem apoiados por seus pares (OLIVEIRA; ALENCAR, 2014). Pesam, ainda, a burocracia sobre o trabalho docente e sobre o cotidiano acadêmico, assim como o peso das regras e dos padrões que devem ser seguidos nos programas de pós-graduação (Idem).

Essas observações parecem confirmar o pensamento de Vygotsky (1999) sobre a vergonha que o adulto sente de se lançar à imaginação, temendo a condenação e a repulsa de outros adultos. Com nossa lupa voltada para o cotidiano acadêmico, compreenderemos, a partir deste olhar de Vygotsky, porque aulas e demais práticas consideradas criativas – ou *fora da curva* – encontram olhares resistentes daquela comunidade. É preciso compreender que a repulsa ao lúdico já encontra generoso espaço na etapa da graduação, inclusive entre os alunos, de tal forma que Maia (2014, p. 103) levantou o seguinte questionamento: “[...] como transformar um espaço marcado pelo trabalho intelectual acadêmico em um espaço onde o aprender-fazendo pelo lúdico tivesse lugar [...]?”. Temos, aqui, mais uma corroboração do quanto o ensino superior ainda parece ser refratário a experimentar, em maior escala, atividades mais receptivas ao uso da imaginação e de recursos que ultrapassem o quadro branco.

A expulsão do lúdico começa a ganhar corpo tão logo se encerra a primeira infância, pois “é nessa fase que o aluno adentra nos anos iniciais do ensino fundamental, substituindo a rotina de brincadeiras mais libertas por uma crescente rigidez em sala de aula” (PEREIRA; AGUIAR; MIYATA, 2022, p. 155-156). À medida que esse sujeito/aluno amadurece, sua relação com o processo de aprendizagem também se transforma, de forma que este se torne mais circunspecto e protocolar. Pode-se propor, aqui, a seguinte comparação: de um lado, a sala de aula de uma turma do ensino infantil, na qual os alunos tendem a ter mais liberdade de movimento e a se reunir em rodas; de outro lado, a sala de aula do ensino médio, na qual os alunos estarão sentados em carteiras e organizados por fileiras. Se incluirmos a sala de aula do ensino superior, esta se assemelha à sala do ensino médio no que diz respeito à imobilização do aluno no espaço-tempo da aula. As Imagens 3, 4 e 5 ilustram esse contraste.



Imagem 1 – Detalhe de uma aula do ensino infantil / Fonte: Nova Escola – Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4725/os-dez-melhores-planos-de-aula-para-educacao-infantil>



Imagem 2 – Detalhe de uma aula do ensino médio / Fonte: Exatas UFPR (crédito da foto: Gustavo Sarturi) – Disponível em <http://www.exatas.ufpr.br/portal/blog/brincando-de-matematico-leva-alunos-de-ensino-medio-para-dentro-das-salas-do-setor-de-exatas-da-ufpr/>



Imagem 3 – Detalhe de uma aula da graduação / Fonte: USP Imagens (crédito da foto: Marcos Santos) – Disponível em https://imagens.usp.br/escolas-faculdades-e-institutos-categorias/faculdade-de-odontologia-institutos-faculdades-e-escolas/faculdade-de-odontologia-vii/attachment/0701_odontosalaaula005/

O apagamento do lúdico na pós-graduação *stricto sensu* ganha contornos mais dramáticos quando adentramos no tema do esgotamento físico e mental que muitos docentes têm experienciado. Em recente pesquisa conduzida por Galdino et al. (2021) com professores de programas de pós-graduação em enfermagem de universidades públicas, foram identificados dois fenômenos: i) a “incivilidade laboral, expressa por comportamentos descorteses, condescendentes e desrespeitosos, na maioria das vezes não verbais” (Idem, p. 7); ii) o *workaholism*, isto é, a carga excessiva e compulsiva de trabalho a fim de atender às exigências institucionais e de se sobressair em ambientes extremamente competitivos.

Temos, aqui, temas espinhosos para a comunidade acadêmica que, possivelmente, já escutam ou até vivenciamos em nossos percursos como alunos, docentes e pesquisadores. No ambiente da pós-graduação *stricto sensu*, com especial atenção, parece ser comum ouvir relatos sobre a ausência de diálogo entre programas de pós-graduação de um mesmo campo do conhecimento ou, até mesmo, a ausência de diálogo entre as linhas de pesquisa de um mesmo programa de pós-graduação. Podem ser levantadas hipóteses diversas sobre esse fenômenos, tais como: i) a super competitividade que se instalou entre os pesquisadores pelas bolsas de pesquisa mais prestigiadas; ii) a rivalidade entre as diferentes instituições e seus respectivos programas de pós-graduação; iii) os atuais critérios de produtivismo acadêmico que valorizam excessivamente os resultados quantitativos em detrimento dos processos (MAURENTE, 2019); IV) “o entendimento do fazer científico como uma via para o reconhecimento pessoal” (Idem, p. 2).

Se as considerações acima forem reais ou razoavelmente próximas do real, compreenderemos porque a incivilidade laboral, o *workaholism*, o produtivismo acadêmico e o viés personalista da pesquisa aparentam tanta vivacidade no imaginário da pós-graduação *stricto sensu*. É preciso compreender que ambientes hostis dificultam a conexão do *self* com o mundo externo, conforme explica Winnicott ([1951]/1975b) ao tratar do conceito da mãe suficientemente boa. Apesar de este conceito ter sido analisado no contexto psicanalítico da relação mãe-bebê, propõe-se sua transposição para o contexto do mundo adulto. Originalmente, a mãe suficientemente boa é apresentada como alguém que, no papel de mãe (não necessariamente biológica), será capaz de “fazer a adaptação ativa para as necessidades da criança [...] que gradualmente será reduzida de acordo com a capacidade crescente da

criança de lidar com as falhas da adaptação e a tolerar os resultados da frustração” (Idem, p. 237-238 – tradução nossa).

Se a mãe suficientemente boa de Winnicott é apresentada como alguém que ajuda uma criança em seu processo de conexão com o mundo externo, inferimos que sujeitos e ambientes suficientemente bons serão igualmente necessários no longo processo de amadurecimento de qualquer pessoa. Serão por meio das intervenções suficientemente boas que nossos múltiplos processos de adaptação serão facilitados e os sofrimentos serão amortizados. No cenário altamente intelectualizado da pós-graduação *stricto sensu* também há diversos processos de adaptação, com especial atenção àqueles sujeitos que ensaiam seus primeiros passos neste ofício. Se o ambiente da academia não for suficientemente bom para seus membros, as adversidades tenderão a ser mais frequentes, mais complexas e mais intimidadoras.

Um ambiente de pós-graduação *stricto sensu* que seja suficientemente bom precisa do lúdico? Defende-se, nesta tese, que sim. Será importante ressaltar, primeiramente, que não se trata de abrandar o alto grau de responsabilidade que se exige nas atividades de pesquisa, tampouco de romper com os critérios de confiabilidade e de cientificidade tão caros a esta comunidade. A necessidade de reflexão está no quanto temos sido acolhedores – ou não – com pensamentos e práticas que propiciem relações mais empáticas, atividades mais abertas à pluralidade de saberes, ritos acadêmicos menos tensionados e pesquisas mais multi/interdisciplinares. Pesa, ainda, que se repense as relações aluno-docente, aluno-aluno, docente-docente, aluno-instituição, docente-instituição e instituição-instituição. Em última instância, temos a relação da pós-graduação *stricto sensu* com a sociedade, em toda sua amplitude.

Considerando a possibilidade de mestres e doutores serem refratários ao lúdico, propõe-se agora um novo desdobramento reflexivo, qual seja: quais são as razões que promovem a resistência da pós-graduação *stricto sensu* ao tema do lúdico? Serão apresentadas duas linhas de pensamento, conforme serão expostas a seguir.

A primeira diz respeito à possível resistência da academia em acolher, verdadeiramente, a diversidade. Partiremos dos pressupostos de que “Será por meio das diferenças que novas conexões afetivas e cognitivas serão criadas” (MAIA; MIYATA, 2020, p. 914) e de que a exposição a conflitos de valores e de estilos de vida nos permite compreender

o outro e o plural (Ibidem), propiciando descobertas sobre si e sobre o outro que abrem espaço para o novo (DIAS; NETO, 2019). O lúdico emerge mais facilmente a partir das diferenças trazidas pela pluralidade, pois a necessidade da integração de culturas pode fomentar a abertura ao pensamento complexo e criativo (ÇELIK; STORME; FORTHMANN, 2016). Porém, enquanto houver sinais de resistência à diversidade de saberes e de sujeitos no pensamento e na práxis da pesquisa, permanecerão as visões consagradas e hegemônicas. A persistência desse posicionamento dificulta a conquista da pesquisa mais plural e mais aberta ao pensamento divergente, sendo estas características tão diletas ao avanço do conhecimento.

A segunda linha de pensamento tem relação com a predominância da concepção do lúdico como algo circunscrito ao universo dos jogos e das brincadeiras infantis. Por extensão, o conceito de jogo também é largamente vinculado ao contexto infantil e/ou ao contexto do lazer. Conforme se explicou no Capítulo 3, defende-se, aqui, a visão ontológica do lúdico, isto é, à luz da compreensão de que “o jogo puro e genuíno é uma das principais bases da civilização” (HUIZINGA, [1944]/1980, p. 5 – tradução nossa). Somos o que somos e conquistamos o que conquistamos porque jogamos permanentemente. Para isso, criamos e perpetuamos linguagens, mitos e ritos. O lúdico propicia a cultura, que por sua vez propicia experiências culturais (WINNICOTT, [1971]/2005) que facilitam o diálogo do *self* com o mundo externo. Porém, à medida que crescemos, também aumenta nossa vergonha de se lançar à imaginação, por receio de sermos condenados e ridicularizados por outros adultos (VYGOTSKY, [1926]/1999). Lembremos que os resultados da pesquisa bibliográfica, apresentados no Capítulo 4, corroboram que: i) o lúdico ainda é compreendido de acordo com o senso comum, isto é, de conceito associado a jogos e brincadeiras infantis; ii) nas pesquisas em educação, o lúdico está praticamente ausente quando se trata da pós-graduação *stricto sensu*.

O círculo mágico da pós-graduação *stricto sensu* é complexo e multifacetado, o que implica maior cuidado na tessitura das relações e dos acordos que ali se estabelecem. Parte desta tessitura está concentrada na relação orientador-orientando que se constrói nos processos de mestrado e de doutoramento. Esta relação precisa se apoiar na confiança mútua, na aprendizagem de ambos, na empatia e na identificação de objetivos comuns. Outra questão a ser observada é a receptividade à pluralidade de saberes e de sujeitos que

compõem o rico mosaico da comunidade científica. Conforme analisa Ivenicki (2020, p. 1160), é preciso “compreender a pluralidade de paradigmas que movem os pesquisadores, desafiando dogmatismos ou visões estáticas, marcadas ideologicamente pelo preconceito com relação às diferenças e pelo afã de imposição de visões uniformes sobre a realidade”.

Se mestres/doutores e mestrandos/doutorandos pouco falam de lúdico, espera-se que a discussão até aqui levantada propicie a revisão desta postura. É preciso repensar o lúdico, de forma que seu caráter ontológico seja o fio condutor deste novo modo de pensá-lo e praticá-lo. Em consequência, também se deseja que a pós-graduação *stricto sensu* consiga se abrir para práticas mais inclusivas, mais acolhedoras e mais multidisciplinares, esperando-se que os atores desta comunidade consigam olhar, uns para os outros, de maneira mais receptiva às diferenças. Assim, aspira-se por uma comunidade científica mais ciente e mais sensível de suas próprias subjetividades, portanto mais sabedora das potencialidades – muitas vezes eclipsadas – que ali habitam. Acredita-se, assim, que a abertura para o lúdico desanuviará essas potencialidades na medida em que sujeito-meio e sujeito-sujeito consigam dialogar com maior grau de fruição. Concordamos com Pereira, Aguiar e Miyata (2022, p. 156) de que “Será na educação mais lúdica que propiciaremos a pluralidade tão necessária ao constante avanço do conhecimento – com suas tensões, seus alívios, suas dores e suas delícias, tal como a vida.”

7.3 Pesquisa como ato lúdico

Nas aulas e nas sessões de orientação dos programas de pós-graduação, alguns questionamentos são bastante frequentes. Provavelmente já ouvimos de nossos professores e orientadores as seguintes perguntas: “qual o seu problema de pesquisa?”; “o que move você a pesquisar esse tema?”; “qual a sua hipótese?”; “quais são os objetivos da sua pesquisa?”; “onde você está nesse texto?”; “qual o recorte da sua pesquisa?”. Observemos que todas essas interrogações parecem confluir para a seguinte questão trazida pela teoria winnicottiana sobre o brincar, isto é, como o *self* (eu) se conecta com o mundo externo? Também podemos relacionar aquelas questões com o jogo de Huizinga, no qual linguagem, mito e rito parecem habitar e costurar aquelas perguntas científicas. Temos, ainda, os papéis da imaginação e dos fatores afetivos segundo Vygotsky, compreendendo a importância desses elementos para a inteligência.

É curioso observar como a investigação científica é tão fundamentada nos princípios da flexibilidade e do desbravamento do conhecimento, mas simultaneamente possui uma atmosfera de circunspeção e de rigidez construída por seus atores, estes muitas vezes afeitos à imagem de superioridade intelectual perante os demais *não cientificizados*. Conforme muitos de nós já escutamos de nossos orientadores, a pesquisa exige um modelo de pensamento que esteja aberto ao incomum, ao divergente, ao contraditório. Se a ciência permite o avanço do conhecimento, este avanço será possível por meio de processos constantes de desconstrução/reconstrução dos saberes. Em ambientes pouco acolhedores, o pensamento flexível e simbólico encontrará terreno menos fértil para se expandir.

Professores de ensino infantil costumam ser os atores educacionais mais familiarizados com o conceito do lúdico. Naquele universo, predomina a compreensão do lúdico como fenômeno que propicia socialização e aprendizagem por meio de recursos que promovem o pensamento imaginativo do aluno. Brinquedos e brincadeiras serão meios pelos quais aqueles professores conseguirão, mais facilmente, desenvolver processos de ensino-aprendizagem mais ilustrados, mais prazerosos e mais significativos. Temos, portanto, uma educação fortemente pautada na simbolização e na imaginação. Adultos frequentemente resgatam da memória afetiva determinados brinquedos e objetos que foram especialmente significativos no período em que foram alunos da educação infantil.

Seria razoável afirmar que crianças fazem pesquisa no ensino infantil? Lembremos que Huizinga ([1944]/1980) já havia sublinhado que bebês interagem com os objetos e com pessoas que lhes são próximas. Temos uma sucessão de situações nas quais a criança descobre coisas novas cotidianamente. A partir de um estranhamento, a criança explora aquela coisa nova até que sua curiosidade seja satisfeita. Essa exploração talvez comece com a seguinte pergunta mental simples: “o que é isso?”. À medida que a criança se aproxima da coisa nova, talvez emergja a pergunta “para que serve isso?”. Na sequência, ao levar esta coisa nova à boca, provavelmente virá a pergunta “qual sensação isso trará?”. Vemos, aqui, uma sucessão de interrogações que incomodam e movem a criança, despertando nela a vontade de buscar respostas e de explorar possibilidades.

A pesquisa científica, conforme se apontou no início desta seção, é igualmente sustentada por perguntas. Assim como a criança que está em processo de descoberta do mundo externo, o pesquisador também gera suas hipóteses a partir de inquietações que movem suas investigações e seus experimentos. No senso comum, não causaria espanto dizer que a criança é um ser lúdico por natureza. Mas como soaria dizer que o pesquisador é igualmente lúdico em sua práxis? O próprio pesquisador aceitaria ser categorizado como um ser lúdico, seja por natureza ou por força do seu trabalho? Recordemos o seguinte posicionamento de Winnicott ([1966]/1987, p. 161 – tradução nossa): “o brincar e o trabalho são muito semelhantes, exceto que o trabalho se aplica mais apropriadamente à medida que o indivíduo se torna amadurecido”. Poderíamos ampliar esse pensamento inferindo que pesquisar e brincar são fenômenos que se dialogam diretamente?

A interdependência entre afetividade, intelecto e motivação foi apontada por Silva, Silva e Campos (2018) como importante condição para “uma mediação pedagógica empática que reconhece os sinais que podem interferir na aprendizagem” (idem, p. 293), construindo um ambiente educacional de confiança, de colaboração e de curiosidade investigativa. Em pensamento similar, Abreu e Junior (2016) defendem que a universidade deveria acolher a liberdade de se promover questionamentos e proposições. A partir das contribuições dos estudos citados nesta tese, propõe-se a seguinte tríade que ratifica os pensamentos de Winnicott, de Huizinga e de Vygostsky: *confiança (ambiente suficientemente bom) + colaboração (linguagem, mito e rito) + liberdade (espaço potencial e imaginação)*. Na Figura 4, temos a ilustração dessa proposta:

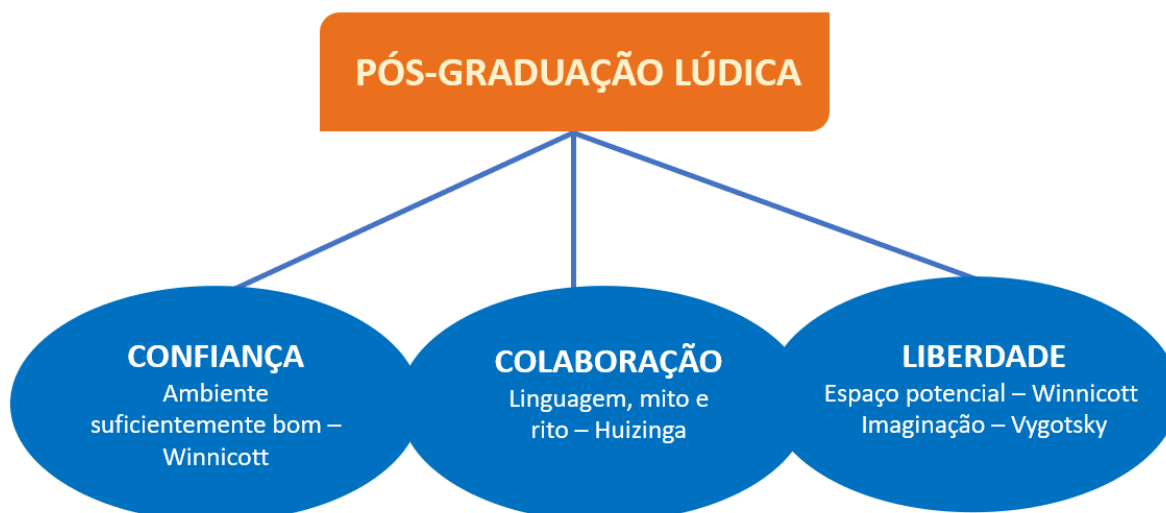


Figura 4 - Tríade da pós-graduação lúdica, à luz dos pressupostos de Winnicott, Huizinga e Vygotsky /
Fonte: Autoria própria.

Ousamos, aqui, propor essa estrutura que simboliza a pós-graduação lúdica de acordo com as contribuições teóricas e os achados que compõem esta tese. Por um lado, a pesquisa bibliográfica (Procedimento 1) nos mostra a invisibilização do lúdico no campo da pós-graduação. Por outro lado, as análises documentais do Parecer nº 977/65 (Procedimento 2) e do VI PNPG / 2011-2020 (Procedimento 3) apontam que o lúdico tem sido representado por categorias como *criatividade, flexibilização, autonomia, multi/interdisciplinaridade, cultura humanística, inovação e acolhimento*. É curioso observar a contradição entre o apagamento do lúdico na pós-graduação brasileira e a presença do lúdico nos documentos oficiais que norteiam essa mesma pós-graduação. Os dados da pesquisa sugerem que há descompasso entre a pós-graduação idealizada e a pós-graduação real, no que diz respeito aos papéis da *confiança, da colaboração e da liberdade*, conforme a estrutura aqui proposta. Analisemos, portanto, esses três elementos detidamente.

CONFIANÇA – Assim como a mãe suficientemente boa de Winnicott facilitará a adaptação da criança ao meio, na pós-graduação lúdica é preciso tecer relações igualmente e suficientemente boas. Se imaginarmos um adulto responsável por uma criança, esperamos que esta seja amparada, acolhida e protegida pelo primeiro. Nestas condições, também se espera que seja construído um vínculo de confiança entre ambos (adulto responsável e criança), de forma que um aprenda com o outro. Também se espera que a criança, como o ser mais frágil, encontre no adulto responsável a figura daquele(a) que lhe propiciará segurança e norteamento.

Pensamento similar pode ser aplicado ao contexto das relações adultas. Na pós-graduação, temos uma relação basilar para o sucesso de uma pesquisa: a relação orientador-orientando que, de acordo com Nóbrega (2018, p. 1056), representa “a face mais concreta dos programas de pós-graduação”, pois será “do trabalho deles que resultam as pesquisas”. Para efeito de analogia, o orientador poderia se aproximar do papel da mãe suficientemente boa, enquanto o orientando se aproximaria do papel da criança. Entretanto, a fim de dissipar possíveis equívocos de interpretação, é preciso esclarecer que: i) orientador não será *mãe* nem *pai* no sentido estrito destas palavras; ii) orientando não será *criança* no sentido estrito desta palavra. Entende-se, portanto, que o orientador como mãe suficientemente boa vem da inspiração conceitual winnicottiana que se expande para as relações adultas, cuja leitura também valerá para o orientando como criança. Para o orientador, caberá o papel de alguém mais experiente e mais amadurecido que terá conhecimento acumulado e tradição herdada. Para o orientando, caberá o papel de alguém em início de trajetória acadêmica ou conquistando experiência gradualmente, requerendo aconselhamento e norteamento de alguém versado.

Assim como a criança se adapta ao mundo externo e seus respectivos elementos, o orientando também se adapta ao ambiente da pós-graduação *stricto sensu* e suas respectivas linguagem, mito e rito. Mestrandos possivelmente não dominarão inteiramente os códigos, as regras e as práticas da pesquisa, principalmente com relação aos acordos tácitos que, não raramente, têm forte presença no cotidiano da pós-graduação. Doutorandos talvez se apresentem como atores com mais lastro de vivência, mas também precisam de amparo na medida em que se espera deles mais autonomia e mais singularidade. Ambos – mestrando e doutorando – precisarão da guia do orientador, cujo papel será de acender e apontar a lanterna de acordo com o percurso que será pavimentado por seus orientandos.

Na hipótese de uma relação orientador-orientando construída nessa perspectiva, esta tese defende que o ambiente da pós-graduação tenderá a ser mais lúdica. O *self* do orientando dialogará mais abertamente com o mundo da pós-graduação, propiciando conexões mais fluidas de ideias, de teorias e de práticas. Haverá, ainda, mais espaço para a simbolização, na medida em que a orientação com acolhimento propiciará cognição mais sensível (FRÓIS, 2012) ao promover elaborações imagéticas e verbais mais complexas – justamente o que se espera do processo de construção de uma pesquisa, sendo esta tão sustentada por geração de

problemas e de hipóteses. Relações mais horizontalizadas e mais acolhedoras tendem a favorecer mais confiança entre seus atores, que por sua vez ficarão mais disponíveis tanto afetivamente quanto cognitivamente.

Por fim, é preciso ressaltar que a construção de um relacionamento de confiança entre orientador e orientando se torna especialmente necessário se consideramos que “a orientação suscita uma relação próxima e hierarquizada entre os envolvidos, criando solo fértil para a geração de conflitos” (NÓBREGA, 2018, p. 1060). Para além dos acordos científicos, precisamos sempre lembrar que a pesquisa é feita por seres humanos. Estes, por sua vez, muitas vezes pesquisam outros seres humanos. O convívio entre aquele que orienta e aquele que é orientado será permeado por dilemas, conflitos e dúvidas que fazem parte da dinâmica relacional entre esses atores. Se o diálogo e a negociação forem interditados, desludiciza-se essa relação. O ambiente suficientemente bom talvez não seja formado. O brincar da pesquisa, no sentido do prazer e da fruição, estará ferido. A possível ausência de confiança, portanto, será um obstáculo a ser duramente superado no decorrer da formação daquele mestrando ou doutorando.

COLABORAÇÃO – Se a confiança propicia o lúdico por meio da construção de um ambiente suficientemente bom, será igualmente valioso refletir sobre a importância da colaboração entre os atores e as instituições da pós-graduação. Essa questão se vincula intimamente com a categoria *multi/interdisciplinaridade*, sendo a mais incidente na análise de dados do VI PNPG / 2011-2020, conforme apresentado no Procedimento 3.

Para haver colaboração, é preciso haver acordos razoavelmente consensados e compreendidos entre aqueles que atuam em um determinado agrupamento social. A pós-graduação *stricto sensu*, neste sentido, se constitui de pesquisadores (formados ou em formação) que se vinculam a suas respectivas instituições, sendo estas originárias de diversas naturezas e campos do conhecimento. Como qualquer ecossistema, os indivíduos que o compõem requerem a construção de um sistema de códigos e de tratados que regularão a convivência entre seus membros. A comunicação, as regras de relação, as hierarquias e os símbolos se destacam como os elementos mais significativos deste grande pacto.

Esse ecossistema e seu respectivo pacto não são construções simples nem aligeiradas. Ao contrário, tem-se o desenvolvimento daquele sistema de códigos e de tratados que será concebido, idealizado, edificado e consolidado à medida que se avança nos tempos histórico

e subjetivo. À luz do pensamento de Huizinga ([1944]/1980), sugere-se, aqui, que esse sistema será constituído por uma *linguagem* própria, por *mitos* e por *ritos*. A linguagem consiste no acordo sobre como nomeamos as coisas, como as categorizamos e como nos comunicamos uns com os outros. Os mitos compreendem os símbolos e as personagens que dão robustez e sacralidade ao pensar e ao fazer daquele sistema. Os ritos compreendem as liturgias que formalizam e legitimam atos que sejam caros àquele sistema, muitas vezes direcionados aos atos de passagem. A integração da linguagem, dos mitos e dos ritos dão corpo ao jogo na perspectiva de Huizinga, isto é, ao círculo mágico no qual códigos e regras são estabelecidos a fim de se atingir objetivos que sejam significativos àquele agrupamento. Quando jogamos, imergimos na linguagem, nos mitos e nos ritos que sustentam “a natureza supralógica da condição humana” (Idem, p. 3-4 – tradução nossa).

Uma vez aprovadas as regras do jogo, avançamos ao estágio posterior que compreende as relações de troca e de solidariedade entre indivíduos e subgrupos daquele ecossistema. Será nessa dinâmica relacional entre o eu e o outro que emergirá outro componente lúdico da pós-graduação *stricto sensu* na forma que se defende nesta tese: a colaboração. Para colaborar, será necessário se apropriar dos acordos que regem as subjetividades e os atos que orientam aqueles membros. Neste contexto, resgatamos a categoria *multi/interdisciplinaridade* que emergiu fortemente na análise documental do VI PNPG / 2011-2020. Naquele documento, a CAPES (2010, p. 295-296) reconhece

[...] a importância crescente de segmentos do conhecimento e da pesquisa que, em razão da sua dinâmica interna e complexidade incessante, exige o concurso de variadas metodologias e conceitos disciplinares para o enfrentamento dos diferentes problemas, as quais deverão aproximar-se e interagir, compartilhando métodos e processos.

Conforme já se apontou no Capítulo 6, a pós-graduação idealizada pela CAPES destaca a defesa pelo fortalecimento de uma rede de solidariedade entre os diferentes campos do conhecimento e instituições. Em outras palavras, pode-se dizer que há uma defesa pela rede de colaboração entre pesquisas e pesquisadores. Na hipótese de esta diretriz se fortalecer no panorama da pós-graduação brasileira, teremos mais abertura ao pensamento divergente, ao encontro de perspectivas plurais e ao acolhimento da diversidade. Teremos, portanto, a colaboração como mais um recurso que propiciará o avivamento do caráter lúdico da pós-graduação, de forma que múltiplas subjetividades e leituras de mundo possam compartilhar suas linguagens, seus mitos e seus ritos.

A confluência de perspectivas diferenciadas no pensar/fazer da pós-graduação encoraja a escuta mais aberta àquilo que nos é insólito e provocador. Pretensas verdades cristalizadas em determinado grupo ou campo do conhecimento podem ser desafiadas por novas visões que se avizinham, gradualmente, àquele conjunto de pressupostos que passarão por novos questionamentos. Esse movimento de desconstrução/reconstrução pedirá olhares mais empáticos e mais livres em direção ao que é oferecido pelo outro. Aqui estará a riqueza lúdica da colaboração, isto é, no acolhimento ao que é diverso, desconhecido e potente. O círculo mágico mantém suas regras, mas abre espaço à negociação para que todos os jogadores consigam fruir aquele jogo.

LIBERDADE – O percurso da pós-graduação *stricto sensu*, seja no mestrado ou no doutorado, exorta pesquisadores formados ou em formação a avançar no conhecimento por meio de problematizações e de geração de hipóteses. Essa atitude ao debate e ao questionamento exigirá esforço intelectual e racional, pois espera-se que o pesquisador seja hábil em articular teorias, estudos anteriores e metodologias. Por outro lado, há um elemento vital que se une à intelectualização da pesquisa e, em certa medida, sustenta o ânimo investigativo daquele sujeito. Esse elemento é a imaginação.

O conceito de imaginação compreende interpretações múltiplas. Aqui, optou-se por seguir a perspectiva de Vygotsky ([1926]/1999; [1930]/2012a) de que imaginação é um fenômeno que se elabora a partir do que depreendemos da realidade, propiciando a formação de representações e simbolizações. A imaginação, portanto, depende da experiência. Neste ponto, faz-se uma ligação com o conceito winnicottiano da experiência cultural, isto é, a apropriação dos símbolos, dos valores e das vivências que são cumulativamente absorvidos e integrados pelo sujeito, especialmente quando este possui algum lastro de relações sociais.

Conforme explica Vygotsky (2012a, p. 54),

a atividade imaginativa depende da experiência, das necessidades e interesses em que estas necessidades são manifestas. Facilmente se compreende que ela depende da capacidade combinatória e do exercício desta atividade, que consiste em dar forma material aos produtos da imaginação; de igual modo, depende da habilidade técnica e das tradições, isto é, dos exemplos criativos que influenciam o homem.

Se a imaginação depende da experiência cultural – aqui, já inserindo a perspectiva winnicottiana – é possível inferir que a imaginação se manifesta quando há o sujeito emancipado, isto é, o sujeito que imagina porque se reconhece autônomo para viver suas

experiências. Por efeito, essas experiências serão ressignificadas à medida em que são combinadas com outras experiências, principalmente com aquelas advindas e/ou propiciadas por outros sujeitos e contextos. Para experienciar, é preciso viver. Para viver, é preciso ter liberdade.

Na ciência, também é preciso experienciar amplamente. Conforme observa Vygotsky (2012a), as descobertas científicas são criadas e desenvolvidas a partir de condições materiais e psicológicas que promovem esse movimento, sendo um processo histórico no qual o novo sempre dependerá daquele que o antecedeu. Considerando e adaptando as contribuições de Winnicott ([1971]/2005, [1963]/2007b) e tendo especial atenção ao sujeito adulto, o espaço potencial será formado por meio da experiência cultural. Em outras palavras, no sujeito adulto é preciso propiciar a *formação do espaço da experiência cultural*. A partir das perspectivas de Vygotsky e de Winnicott, infere-se que imaginação e experiência cultural provêm da autonomia do sujeito para viver o mais livremente possível. Acrescenta-se, ainda, a importância de ajustar as lentes para o mundo com olhares menos preconceituosos e menos limitantes, de forma que a diversidade do mundo externo se constitua matéria-prima para reflexões e ações renovadas.

Se a melhor maneira de aprender, ensinar e pesquisar é por meio do lúdico (LINDE, 2021 – tradução nossa), por que a academia ainda se mostra refratária ao tema? O relato abaixo parece ratificar essa resistência entre mestres e doutores:

Em 2018, conduzi um workshop sobre aprendizagem lúdica em uma universidade conceituada e líder em pesquisas. O evento foi bem frequentado e recebido. Porém, vários participantes confidenciaram que alguns colegas não compareceram por medo de prejudicar sua reputação acadêmica. Mais tarde, eu descobriria que não estava sozinho ao encontrar essa rejeição do lúdico como compatível com erudição e pesquisa. Tal suspeita sobre o lúdico decorre de regras e convenções arraigadas que informam crenças sobre a pesquisa “adequada”, compreendendo que qualquer abordagem lúdica falharia em profundidade, validade e rigor. No entanto, existem sinergias entre pesquisa e lúdico que os tornam parceiros poderosos e apropriados. (JAMES, 2021, p. 9 – tradução nossa)

Este relato possivelmente encontraria eco entre pesquisadores do lúdico que, em algum momento de suas trajetórias acadêmicas, tentaram introduzir o tema no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, seja entre pares ou entre alunos. Os dados que emergiram no Procedimento 1 reforçam essa visão. Não foram localizadas teses nem dissertações que trataram o tema do lúdico no ambiente da pesquisa. Entre os artigos, somente um realizou essa abordagem. Nos trabalhos apresentados na Anped Nacional, novamente temos a

ausência do lúdico na pós-graduação *stricto sensu*. Por outro lado, a localização de trabalhos científicos que investigam o lúdico no contexto da Educação Básica – mais fortemente no Ensino Infantil e no Ensino Fundamental – se mostrou mais fácil e mais frutífera.

Sendo a liberdade uma das bases do tripé que aqui propomos, pergunta-se: até que ponto o mundo da pesquisa acadêmica tem exercido, de fato, a investigação livre de preconceitos? Há princípios científicos secularmente acordados que têm promovido o alto grau de confiabilidade e de aceitação social dos achados das pesquisas, entre os quais se destacam o rigor, o método e a validação. Por outro lado, o fortalecimento das pesquisas de abordagem qualitativa tem propiciado novos olhares sobre o fazer científico, de forma que a análise dos dados vá além da clássica perspectiva positivista – assinalando-se, aqui, que a importância das análises quantitativas se mantém fortemente em muitos campos do conhecimento. Conforme apontam Ivenicki e Canen (2016), não se trata de um duelo do *nós* contra *eles*, ou um duelo do *quanti* contra a *quali*. O que poderia ser refletido é: como as visões aparentemente antagônicas dialogariam e contribuiriam umas com as outras?

Superar o antagonismo e promover o diálogo entre saberes, abordagens e métodos é uma diretriz fortemente presente no VI PNPG / 2011-2020, conforme apresentado no Procedimento 3. Trata-se da categoria *multi/interdisciplinaridade* que foi citada 70 vezes naquele documento. Se relatos como o de James (2021) estiverem presentes no mundo acadêmico, surge a preocupação de que, talvez, ainda haja muito a ser pavimentado no sentido do diálogo entre os campos do conhecimento. A limitação – ou até mesmo a interdição – desta rede de colaboração apontaria para um possível cerceamento da *livre investigação científica* e da promoção da *diversidade*, sendo estas outras categorias presentes nos dados dos Procedimentos 2 e 3.

Dificultar, condenar ou resistir ao diálogo entre diferentes linhas de pensamento e de abordagens metodológicas soaria, à luz do que se defende nesta tese, como limitação da liberdade. Liberdade esta tão cara ao lúdico que aqui também se defende, cuja vivência se vincula diretamente ao pensamento imaginativo e à formação do espaço potencial do sujeito. Imaginar, criar e experienciar são atos de um viver livre. Assim como um pássaro engaiolado é fruto de atitude abominável e castradora, o cerceamento do livre pensamento e da livre experimentação epistemológica e metodológica se torna ingrediente para perpetuar os preconceitos acadêmicos. As atitudes preconceituosas, por sua vez, criam limitações do

pensar e do fazer que impedem ou desaceleram o movimento do avanço do conhecimento.
Pesquisar pede o pensar. Pensar pede a liberdade.

8

COSTURAS

FINAIS



Qual pós-graduação desejamos para os novos tempos que se desenham? Esta pergunta possivelmente habita mentes e corações daquelas/es que pensam e fazem pesquisa em nosso país. Para além dos aspectos epistemológicos e metodológicos já consagrados do ato científico, defendo que é preciso problematizar a qualidade das relações e dos acordos sociais que são gestados e operados no cotidiano das universidades e demais instituições que se dedicam à investigação e ao avanço do conhecimento, independentemente do campo do conhecimento. Pensemos que a pós-graduação é, antes de tudo, formada e executada por sujeitos plurais, complexos, multifacetados e orientados por subjetividades diversas.

Aproximando-se da finalização desta tese, proponho uma reflexão que propicie um olhar mais agudo sobre o círculo mágico da pós-graduação, entendendo-a como espaço-tempo de constantes relações entre os complexos *selves* dos pesquisadores e o igualmente complexo mundo externo que os cercam. Preservemos o caráter de rigor científico que tanto guia a pós-graduação; por outro lado, pesemos as questões lúdicas (no sentido atribuído nesta tese) e subjetivas que constituem nossa ontologia.

Na tentativa de organizar minhas contribuições finais, encerro esta tese com as sugestões que serão apontadas a partir dos próximos parágrafos, já pensando em uma pós-graduação transformada de deslúdica para lúdica. Para essa tarefa, considere o percurso teórico-metodológico aqui realizado, quais sejam: i) compreensão do panorama da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil; ii) fundamentação teórica do lúdico sustentada pelos aportes da psicanálise, da filosofia sócio-histórica e da psicologia em Winnicott, Huizinga e Vygotsky, respectivamente; iii) desenvolvimento da pesquisa empírica por meio dos procedimentos da pesquisa bibliográfica, da análise documental do Parecer nº 977/65 e da análise documental do VI PNPG / 2011-2020; iv) discussão de resultados, reflexões e inferências.

É preciso entender o lúdico em perspectiva ontológica – A tradicional abordagem do lúdico na Educação Básica, especialmente no Ensino Infantil e no Ensino Fundamental, é um enfoque de forte presença nas pesquisas em educação. Nestes estudos, predominam a compreensão e a aplicação do lúdico na perspectiva dos jogos e das brincadeiras infantis. Estudos com esta característica têm se mostrado relevantes para debater e propor avanços no complexo processo de ensino-aprendizagem entre crianças e jovens. Por outro lado, o que se observa é a quase monopolização desta perspectiva nas pesquisas sobre o lúdico na

educação. Levanto a hipótese de que o próprio conceito de lúdico ficou circunscrito à ideia do *brincar com crianças* ou, no máximo, do *brincar com os jovens*. Neste sentido, proponho que se inicie um movimento para ampliar o entendimento do lúdico como fenômeno ontológico, isto é, o lúdico é uma das condições da existência humana.

Na perspectiva de Winnicott, é preciso brincar (ou é preciso ser lúdico) para que consigamos dialogar com o mundo externo. Huizinga defende que o jogo (ou o lúdico) é anterior à própria cultura, pois é o primeiro quem propicia a formação do segundo. Vygotsky observa que as sociedades avançam nas mais diversas frentes a partir da imaginação e da simbolização. Estes autores, utilizando termos diferentes, convergem no entendimento de que somos o que somos porque o lúdico nos habita e nos move.

Brincadeiras infantis continuam sendo manifestações lúdicas? Defendo que sim, assim como defendo que estudos com esta abordagem devam continuar e se fortalecer. Por outro lado, chamo atenção para a urgência de se ampliar o entendimento do lúdico para todas as etapas da vida de um indivíduo. Faz-se necessário construir um novo sentido para o lúdico, de maneira que consigamos integrá-lo à existência humana em todas as suas etapas e nos mais diversos contextos. Somos o que somos porque o lúdico nos constitui. Logo, o lúdico não pode ser refutado para a vivência adulta. Esse preconceito também precisa ser combatido na educação.

A academia precisa acolher o lúdico – Talvez por preconceito ou por desconhecimento, o ambiente da pesquisa acadêmica parece refutar o debate sobre o lúdico em seu cotidiano. A pesquisa bibliográfica desenvolvida no Procedimento 1 mostrou evidências sobre a invisibilização do lúdico na pós-graduação *stricto sensu* nas teses, nas dissertações, nos artigos e nos trabalhos desenvolvidos entre pesquisadores da educação. Esta ausência do lúdico no campo da pós-graduação parece ratificar que mestres e doutores não se aproximam deste debate e se envergonham de tratar deste tema.

O entendimento do lúdico como fenômeno circunscrito ao universo da Educação Básica pode ser uma importante pista para explicar esse distanciamento. Conforme defendido anteriormente, é preciso ressignificar o lúdico para além dos jogos e das brincadeiras infantis. A (re)compreensão do lúdico como condição da existência humana será um passo fundamental. Os aportes da psicologia, da psicanálise e da filosofia poderão atuar como importante sustentação teórica para desvelar a ontologia do lúdico.

Lembremos, ainda, que a pesquisa é um ato lúdico por natureza. Para problematizar e para gerar hipóteses, é preciso dialogar com o mundo externo por meio de recursos cognitivos e afetivos em integração. Conforme lembra Piaget ([1953-1954]/(2014), se a inteligência se compara ao motor de um carro, será a afetividade quem atuará como combustível deste motor. O lúdico na pós-graduação já atua como combustível na feitura dos estudos e das pesquisas, pois se estuda e se pesquisa aquilo que faz sentido para o pesquisador. O sentido é feito quando o pesquisador se vincula a elementos do mundo externo que mobiliza aquele sujeito. Pesquisadores formados ou em formação sabem que uma pesquisa será desenvolvida a contento somente se houver identificação e prazer com o tema pesquisado. Já somos lúdicos na pesquisa, em alguma medida, mesmo sem sabermos disso.

A pós-graduação *stricto sensu* pode ser um campo fértil de pesquisas sobre o lúdico

– Diante da necessidade de se (re)compreender o lúdico em perspectiva ontológica e da ausência do lúdico no campo da pós-graduação, defendo a urgência de inserir o debate sobre o papel e o significado do lúdico para mestres, mestrandos, doutores e doutorandos. A sisudez da academia parece interditar questões como acolhimento, escuta aberta, apoio à diversidade, qualidade da relação orientador-orientando e pensamento criativo, entre outras que são caras ao fazer da pesquisa mesmo que o pesquisador não tenha plena compreensão disto.

A relação entre lúdico e pós-graduação propiciaria problematizações de várias ordens. Neste contexto, proponho reflexões como: i) quais elementos são necessários para que se construa o vínculo de confiança entre orientador e orientando?; ii) como se caracterizaria um ambiente de pós-graduação suficientemente bom?; iii) como os ritos da pesquisa acadêmica afetam a relação do pesquisador com sua pesquisa?; iv) como o pensamento imaginativo se manifesta no processo da pesquisa acadêmica?. Temos, aqui, sugestões embrionárias que poderiam ensejar problemas mais bem acabados e mais bem recortados. De todo modo, observemos como a perspectiva ontológica do lúdico pode encontrar terreno fértil no campo da pós-graduação.

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil pode ser mais solidária entre os campos do conhecimento e as instituições – Essa é uma diretriz fortemente presente no VI PNPG / 2011-2020, especialmente pela alta incidência da categoria *multi/interdisciplinaridade* naquele documento. Se, por um lado, a compartimentação dos saberes tem propiciado a

especialização em temas recortados, por outro lado é preciso ressaltar que a superespecialização traz o risco de uma fragmentação do conhecimento ao ponto de dificultar o diálogo entre os campos. Quanto mais sofisticado for o *corpus* teórico a partir de um recorte, mais complexa será a promoção do encontro desta teoria com outras que têm, igualmente, suas singularidades. Considere-se, ainda, a disputa de poder que pode ser acesa quando diferentes campos passam a interagir entre si.

Entretanto, na perspectiva lúdica, defendo que é preciso favorecer a articulação entre diferentes campos do conhecimento e diferentes instituições no universo da pós-graduação. Dificuldades e complexidades farão parte destes encontros epistemológicos e metodológicos. Ao mesmo tempo, são estes desafios que criarão as condições para se avançar no conhecimento, de forma que o encontro entre diferentes linguagens, mitos e ritos possam formar novos espaços potenciais para os pesquisadores. Neste sentido, concordo com Maia e Miyata (2021, p. 33) sobre a necessidade de ir além da didática centralizada na exposição feita pelo professor, propiciando “o diálogo do fazer educacional historicamente legitimado com novos fazeres que propiciem uma educação mais conciliada com a promoção de experiências e de interações”.

Concordo, ainda, com Abreu e Junior (2016, p. 99) de que “É necessário reconhecer outras lógicas de lidar com o conhecimento, que possui seu movimento interno próprio e singular, que admite a criação e a recriação incessantemente”. Criar e recriar são movimentos que se permitem acontecer quando entram em cena o contraditório e o diferente. Será no debate/embate que os questionamentos surgirão. Se os diversos campos do conhecimento e grupos de pesquisadores não promoverem a rede de solidariedade e de compartilhamento tão destacada no VI PNPG / 2011-2002, mais dificilmente haverá ambiente propício ao fluxo de renovação do saber tão caro à pós-graduação.

Confiança, colaboração e liberdade podem promover um ambiente mais lúdico para a pós-graduação *stricto sensu* – Por fim, retomo a tríade da pós-graduação lúdica que foi proposta nesta tese, composta pelos elementos *confiança (ambiente suficientemente bom) + colaboração (linguagem, mito e rito) + liberdade (espaço potencial e imaginação)*. Advogo a presença do lúdico na pós-graduação *stricto sensu* a partir de uma lente ontológica, isto é, compreendendo que pensar e agir ludicamente são condições primárias para promover o avanço do conhecimento, sendo este tão caro ao ambiente da pesquisa acadêmica.

O ato investigativo requer as faculdades da simbolização e da imaginação. Para se definir um problema de pesquisa, é preciso articular experiências, memórias, imagens mentais e registros verbais. Para gerar hipóteses, acrescentam-se as propriedades de prever cenários e de elaborar simulações. Observemos como o trabalho científico exige a constante formação de espaços potenciais, resgatando aqui a perspectiva winnicottiana. Os frequentes diálogos entre o *self* do pesquisador e o mundo externo precisam ser mediados por recursos que facilitem esta interlocução.

Sabemos que a tradição acadêmica tem sido construída, século após século, por meio de acordos, regras e códigos que propiciaram o alto grau de respeito perante a sociedade. O rigor científico e a validação dos resultados podem ser citados como exemplos. Pesa também a imagem de circunspecção e de retidão que a comunidade de pesquisadores parece ter erguido em torno de si, talvez para referendar a seriedade por trás do fazer científico. Por isso, seria possível indagar novamente: o lúdico é sério? Para Huizinga ([1944]/1980), ele é mais do que sério. O lúdico nos constitui e nos diferencia, pois é no pensamento lúdico que imaginamos, criamos, problematizamos, contrapomos, geramos hipóteses, testamos, simulamos.

Se esta tese provoca o leitor com o neologismo *deslúdico* aplicado ao contexto da pós-graduação *stricto sensu*, talvez seja relevante encerrar minha argumentação com a seguinte proposta: façamos da ciência um lugar do lúdico. Lanço a perspectiva de uma nova pós-graduação lúdica, em seu sentido ontológico e mobilizador de potências diversas. O primeiro desafio será refundar o conceito de lúdico, ampliando seu significado para além da clássica abordagem infantil. Ouso tomar emprestado o conceito de criatividade, sendo este amplamente aceito socialmente, para defender minha perspectiva.

Observemos que pessoas criativas são festejadas em quaisquer faixas etárias e agrupamentos sociais, pois pensar criativamente tem sido compreendido como característica de alta valoração na contemporaneidade. Não entrarei na questão do uso devido ou indevido do conceito de criatividade, tampouco no uso de viés produtivista que o conceito possivelmente possui hoje. Aqui, o ponto central é compreender por que o lúdico não tem o mesmo prestígio social da criatividade. Talvez o lúdico ainda esteja aprisionado nos limites da fantasia e da ilusão, seguindo ideias que são facilmente encontradas no senso comum.

Portanto, faço votos para que, muito brevemente, possamos ludicizar o que está deslúdico. Nesta tese, defendo que a pós-graduação *stricto sensu* é terreno fértil para que o lúdico seja aplicado e, certamente, mais pesquisado. Neste sentido, penso em uma pós-graduação mais acolhedora, mais diversa, mais solidária, mais multi/interdisciplinar, mais aberta à imaginação e mais dialógica com a sociedade. Ampliando os horizontes, lutemos também por um mundo mais lúdico e consciente de sua ontologia, de forma que cada um de nós consiga se conectar com o mundo externo por meio de empatia, acolhimento e afeto.

Referências

- ABREU, R. M. A.; JUNIOR, A. S. L. A formação do pesquisador e a pós-graduação em Educação no Brasil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 1, p. 89–101, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2932>>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- ALMEIDA, K. N. C. **A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330450/1/Almeida_KarlaNazarethCorreaDe_D.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **Ofício ANPEd nº 016/2017 - Preocupações da ANPED sobre a Portaria CAPES nº 389/2017 que cria os doutorados profissionais no âmbito da Pós-Graduação brasileira**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/oficio_anped_016_2017_manifestacao_anped_portaria_Capes_389.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (1977). São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, F. C. S.; DOMINGUES, I. O PNPGE 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- BRASIL. **Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965** (1965). Revista Brasileira de Educação [online], n. 30, p. 162-173, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBfHxFgm7L/?lang=pt#>>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 mai. 2021.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2022.
- _____. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020**. Brasília, 2020a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020-249437397>>. Acesso em: 03 mai. 2021.
- _____. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.329, de 27 de março de 2020**. Brasília, 2020b. Disponível em:

<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.329-de-27-de-marco-de-2020-250263672>>. Acesso em: 03 mai. 2021.

ÇELIK, P.; STORME, M.; FORTHMANN, B. A new perspective on the link between multiculturalism and creativity: the relationship between core value diversity and divergent thinking. **Learning and Individual Differences**, v. 52, 2016. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608016300127>>. Acesso em: 19 jun. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **I PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: CAPES, 1975. Disponível em: <<https://www.gov.br/Capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 – Vol. I**. Brasília: CAPES, 2010a. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 – Vol. II – Documentos Setoriais**. Brasília: CAPES, 2010b. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-miolo-v2-pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. **Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG): uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa**. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/RelatrioTcnicoPNPGs.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

CONEXÃO UFRJ. **Coronavírus: UFRJ suspende aulas por período indeterminado**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://conexao.ufrj.br/2020/03/23/coronavirus-ufrj-suspende-aulas-por-periodo-indeterminado/>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

COSTA, F. J.; SOUSA, S. C. T.; SILVA, A. B. Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 11, n. 25, 2015. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.Capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/638>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

DIAS, E. T.D. M.; NETO, J. C. S. Diversidade cultural no espaço escolar: implicações no ensino, na aprendizagem e nos processos de subjetivação. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 48, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=12380>>. Acesso em: 29 mai. 2022.

ESCOBAR, H. 15 universidades públicas produzem 60% da ciência brasileira. **Jornal da USP**, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/15-universidades-publicas-produzem-60-da-ciencia-brasileira/>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

FERREIRA, L. M.; FURTADO, F.; SILVEIRA, T. S. Relação orientador-orientando: o conhecimento multiplicador. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 170-172,

2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502009000300001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2021.

FLEITH, D. S. The role of creativity in graduate education according to students and professors. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 36, e180045, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2019000100203&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FORTUNA, T. R. **A formação lúdica docente e a universidade**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35091/000793590.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2021.

FREITAS, M. F. Q.; SOUZA, J. Formação em pesquisa na pós-graduação: possibilidades e desafios a partir da orientação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 125-141, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000500125&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FRÓIS, J. P. Introdução à obra. In: **Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia** (1930). Lisboa, Dinalivro, 2012.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ – FIOCRUZ. **Boletim Observatório Covid-19**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/boletim_covid_2021-semanas_10-11-red.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

GALDINO, M. J. Q. et al. Burnout, workaholism e qualidade de vida entre docentes de pós-graduação em enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 34, 2021. Disponível em: <https://acta-ape.org/wp-content/uploads/articles_xml/1982-0194-ape-34-eAPE00451/1982-0194-ape-34-eAPE00451.x95564.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2018.

GOMES, B.; FAHEINA, C.; KER, J. No ensino superior, o espelho da exclusão de pessoas trans. **Capitu/Estado de São Paulo**, 2019. Disponível em: <<https://arte.estadao.com.br/focas/capitu/materia/no-ensino-superior-o-espelho-da-exclusao-de-pessoas-trans>>. Acesso em: 09 jun. 2022.

GOUVEIA, A. B. et al. 40 anos de ANPEd. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 24 e240059, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/cnX6mKwt6WhBbvRfxDhzwcd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GUILFORD, J. P. Creativity. **American Psychologist**, Washington, v.5, n.9, p. 444-454, 1950.

HAYASHI, M. C. P. I.; GUIMARÃES, V. A. L. A comunicação da ciência em eventos científicos na visão de pesquisadores. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p.161-183, 2016.

Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/63251/38662>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

HOFFMANN, C.; MARCHI, J.; COMORETTO, E.; MOURA, G. L. Relações entre autoconceito profissional e produtivismo na pós-graduação. **Psicologia Social**, Belo Horizonte, v. 30, e167961, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822018000100210&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 abr. 2021.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

HUIZINGA, J. **Homo ludens - a study of the play-element in culture** (1944). Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980.

_____. **Homo ludens** (1944). São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. El elemento estético de las representaciones históricas (1905). **Prismas - Revista de Historia Intelectual**, Bernal (Argentina), n. 9, p. 91-107, 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3870/387036777006.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

_____. Acerca de los limites entre lo lúdico y lo serio en la cultura (1933). In: HUIZINGA, J. **De lo lúdico y lo serio**. Madri: Casimiro, 2014.

IVENICKI, A. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3J8sWsprqTf9WQp3JJqkP6F/?lang=pt#>>. Acesso em: 01 jun. 2022.

IVENICKI, A.; CANEN, A. G. **Metodologia da pesquisa – rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2016.

JAMES, A. Play in research? Yes, it is “proper” practice. **Journal of Play in Adulthood**, n. 3, v. 1, 2021. Disponível em: <<https://www.journalofplayinadulthood.org.uk/article/id/864/>>. Acesso em: 01 jun. 2022.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação – uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LACERDA, M.P.; MOURA, G.B.; CAVALCANTI, J. G.; CIRINO, C. S. Representações sociais da ludicidade elaborada por professores. **Cadernos de Estudos Sociais**, n. 32, v. 2, p. 39-59, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1696/pdf_1>. Acesso em: 16 jul. 2021.

LIMA, V. B. F.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade em programas de pós-graduação em Educação: práticas pedagógicas e fatores inibidores. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 1,

p. 61-72, 2014. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pusf/a/wK57YhYb8pSfT6c6MsHWw5P/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 07 jun. 2022.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2021.

LINDE, B. M. The Well-Being of Play in Academia. **The Journal of Play in Adulthood**, n. 3, v. 1, 2021. Disponível em: <<https://www.journalofplayinadulthood.org.uk/article/id/853/>>.

Acesso em: Acesso em: 01 jun. 2022.

LOPES, C. Ludicity - a theoretical term. **Sixth Annual Convention of Media Ecology**

Association. New York, Fordham University, Lincoln Centre Campus, 2005. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/profile/Maria-Lopes-43/publication/229004699_Ludicity-a_theoretical_term/links/587f51c008ae9a860ff793fb/Ludicity-a-theoretical-term.pdf >.

Acesso em 12 mai. 2021.

MACHADO, A. M. N. A bússola do escrever: sobre a função da orientação de teses e dissertações. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 13, 2000. Disponível em:

<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3089/236>>.

Acesso em 21 abr. 2021.

MACLEAN, M.; RUSSELL, W. Playful democracy, democratic playfulness and philosophical dialogue(s) - Reflections from two conference ethnographers. In: KOUBOVÁ et al. **Play and democracy - philosophical perspectives**. Oxfordshire: Routledge, 2022.

MAIA, M. V. C. M. **“Rios sem discurso”: reflexões sobre a agressividade da infância na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2007.

_____. O lúdico no ensino superior: uma prática (im)possível? In: MAIA, M. V. C. M. (Org.) **Criar e brincar – o lúdico no processo de ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MAIA, M. V. C. M.; MIYATA, E. S. “Diversidade Cultural e Criatividade”: debatendo seu espaço no currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 909–922, 2020.

Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/54549>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

_____. O lúdico e as ciências da natureza no ensino médio. In: SILVA, J. F. M. (Org.) **O lúdico em redes: reflexões e práticas no Ensino de Ciências da Natureza**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

MAIA, M. V. C. M.; MIYATA, E. S.; OLIVEIRA, M. S. F.; SOUZA, N. I.; GEADA, N. M.; SILVA, F. T. C. O lúdico tem vez na pós-graduação? – uma análise bibliográfica. **XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia - Vol. I – Resumos por mesas de comunicações**. Braga (Portugal): Universidade do Minho, set. 2021. Disponível em:

<https://congreso-xvigp.asocip.com/images/PDF/LivroPrograma-Resumos-Vol_1-PorMesas.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

MAIA, M. V. C. M.; MORGON, M. T. Imaginação e criatividade na escola: o lúdico como possibilidade. In: MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. N. M. **O brincar na prática docente – Volume 1**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

MARI, L. Epistemology of measurement. **Measurement**, v. 34, n. 1, p. 17-30, jul. 2003. Disponível em <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0263224103000162>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MASSA, M. S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender - Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, Ano IX n. 15, p.111-130, 2015. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

MASSI, L.; GIORDAN, M. Formação do orientador de pesquisas acadêmicas: um estudo bibliográfico nacional e internacional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 14, 2017. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.Capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1375>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

MAURENTE, V. S. Neoliberalismo, ética e produtividade acadêmica: subjetivação e resistência em programas de pós-graduação brasileiros. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 23, e180734, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832019000100282&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MINAYO, M. C. S. Orientação de mestrandos e doutorandos como atividade profissional. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 10, e00135719, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019001200301&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MINEIRO, M.; D'ÁVILA, C. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educação e Pesquisa [online]**, v. 45, e208494, p. 1-21, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/pfxVGbRyGr7cjhYwZzkbFG/?lang=pt#>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **MEC institui nova modalidade de doutorado profissional**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/doutorado-profissional>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

_____. **Novo desenho garante melhorias à Plataforma Sucupira da Capes**. Brasília, S.I. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

MIYATA, E. S.; MAIA, M. V. C. M. Criatividade é persona non grata? A perspectiva de professores das ciências da natureza. **Revista de Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 54, p. 13-30, 2021a. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8851/47967862>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

_____. Pensando o lúdico nas visões psicanalítica e sócio-histórica: um encontro de Winnicott com Huizinga. In: ALMEIDA, M. T. P. **O game em jogo: diálogos e reflexões sobre a ludicidade do jogar na era digital**. Fortaleza: Instituto Nexos, 2021b.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

MORITZ, G. O.; MORITZ, M. O.; MELO, P. A. A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. **XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26136/5.30.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NASSI-CALÒ, L. Teses e dissertações: prós e contras dos formatos tradicional e alternativo. **SciELO em Perspectiva**, 2016. Disponível em: <<https://blog.scielo.org/blog/2016/08/24/teses-e-dissertacoes-pros-e-contras-dos-formatos-tradicional-e-alternativo/>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

NIST. **Mathematics of metrology: foundations and applications**, 2016. Disponível em <<https://www.nist.gov/programs-projects/mathematics-metrology-foundations-and-applications>>. Acesso em: 09 abr.2020.

NOBRE, L. N.; FREITAS, R. R. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, v. 3, n. 2, p. 18-30, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3>. Acesso em: 09 abr. 2021.

NÓBREGA, M. H. Orientandos e orientadores no século XXI: desafios da pós-graduação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1055-1076, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000301055&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2021.

NÓVOA, A. A modernização das universidades: memórias contra o tempo. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. especial, p. 10-25, 2018. Disponível em:

<<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/15076#:~:text=A%20universidade%20tem%20de%20se,Negotium.>>. Acesso em 07 jun. 2022.

_____. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

OLIVEIRA, Z. M. F.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade na pós-graduação stricto sensu: uma presença possível e necessária. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 53-75, 2014. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1424/1089>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

OLIVEIRA, A.; MELO, M. F.; RODRIGUES, Q. B.; PEQUENO, M. Gênero e desigualdade na academia brasileira: uma análise a partir dos bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq, **Configurações** [Online], n. 27, 2021. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/configuracoes/11979>>. Acesso em: 09 jun. 2022.

ORTEGA, F. S.; BRANDÃO, C. F. A história da pós-graduação no Brasil e a construção do espaço acadêmico científico da educação. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 23, n. 39, p. 249-269, 2020. Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/download/3577/2636/15454>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

PAIVA, F. M.; BRITO, S. H. A. O papel da avaliação CAPES no processo de internacionalização da Pós-Graduação em Educação no Brasil (2010-2016). **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 24, n. 02, p. 493-512, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v24n2/1982-5765-aval-24-02-493.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2021.

PATRUS, R.; SHIGAKI, H. B.; DANTAS, D. C. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cebape/v16n4/1679-3951-cebape-16-04-642.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

PEREIRA, A. A. **Jogos Africanos: aprendendo com estudantes de origem africana matriculados na Universidade Federal de São Carlos**. 2019. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11714>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

PEREIRA, R.C.; AGUIAR, M. S.; MIYATA, E.S. Webinar Revista Científica do UBM–25 anos: relatos sobre divulgação científica no Brasil. **Revista Científica UBM**, Barra Mansa (RJ), v. 24, n. 46, 2022. Disponível em: <<http://revista.ubm.br/index.php/revistacientifica/article/view/1302/315>>. Acesso em 15 jun. 2022.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança (1953-1954)**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

RAMOS, M. Y. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e161579, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1517-9702201706161579.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto Nº 46.970 de 13 de março de 2020. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjE%2C>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, Ano 1, n.1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/index.php/rbhcs/article/view/10351/pdf>>. Acesso em 10 out. 2021.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2021.

SILVA, C. R. Johan Huizinga e o conceito de lúdico: contribuição da filosofia para a literatura infantil matemática. **Educación**, v. XXVII, n. 52, p. 140-159, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v27n52/a08v27n52.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2021.

SILVA, E. C.; SILVA, K. M.; CAMPOS, G. H. B. Afetividade e motivação na docência online: um estudo de caso. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 21, n. 1, pp. 281-301, 2018. Disponível em: <<https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/17415>>. Acesso em 01 jun. 2022.

SILVA, M. R.; GALLIAN, D. M. C.; SCHOR, P. Literatura e humanização: uma experiência didática de educação humanística em saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica [online]**, v. 40, n. 1, p. 93-101, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/a/mhYP3xXLwF5dJm4q5xrwmrc/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SOUSA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 12, n. 36, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LV83pVGd3qbtNpqW6Dd6T5g/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 jul. 2007.

SOUZA, C. D.; FILIPPO, D.; CASADO, E. S. El papel de la internacionalización de la educación superior en la producción científica brasileña. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 784-810, 2020. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300784&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SUNDSDAL, E.; ØKSNES, M. Play and the pedagogical apparatus. In: KOUBOVÁ et al. **Play and democracy - philosophical perspectives**. Oxfordshire: Routledge, 2022.

VASCONCELLOS-SILVA, P. R.; SAWADA, A. Análise de conteúdo de nuvens de palavras produzidas na comunidade virtual "hepatite c". **V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <<https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/53636490710/20>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

VERHINE, R. E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, 2008. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2767/2114/>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar (1933). In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte** (1926). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia** (1930). Lisboa, Dinalivro, 2012a.

_____. **Thought and language** (1934). Massachusetts, MIT Press, 2012b.

WINNICOTT, C. D.W.W.: Uma Reflexão (1989). In: WINNICOTT, C.; SHEPHERD, R.; DAVIS, M. **Explorações Psicanalíticas: D. W. Winnicott**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade** (1971). Rio de Janeiro: Imago, 1975a.

_____. Transitional Objects and Transitional Phenomena (1951). **Through paediatrics to psycho-analysis**. Nova York: Basic Books, Inc. Publishers, 1975b.

_____. To Donald Meltzer. 25th October 1966 (1966). In: WINNICOTT, D. W. **The Spontaneous Gesture. Selected letters of D. W Winnicott**. Cambridge: Harvard University Press, 1987.

_____. A link between paediatrics and child psychology: clinical observations (1968). In: WINNICOTT, D. W. **Thinking about children**. Massachusetts: Merloyd Lawrence, 1996.

_____. **Playing and reality** (1971). Londres: Routledge Classics, 2005.

_____. Counter-transference (1960). In: WINNICOTT, D. W. **The maturational processes and the facilitating environment – studies in the theory of emotional development**. Londres: Karnac, 2007a.

_____. Communicating and not communicating leading to a study of certain opposites (1963). In: WINNICOTT, D. W. **The maturational processes and the facilitating environment – studies in the theory of emotional development**. Londres: Karnac, 2007b.

_____. Home again - A broadcast talk to parents (1945). In: WINNICOTT, D. W. **Deprivation and delinquency**. Londres: Routledge, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Planilha com os 100 termos/palavras mais frequentes nos títulos das teses e dissertações (2016-2020)

Posição	Frequência	TERMO/PALAVRA	Posição	Frequência	TERMO/PALAVRA
1	135	ENSINO	51	8	PARTIR
2	98	LÚDICO	52	8	REDE
3	96	EDUCAÇÃO	53	8	UTILIZAÇÃO
4	76	INFANTIL	54	7	BÁSICA
5	75	JOGO	55	7	CRIAÇÃO
6	54	CRIANÇAS	56	7	EDUCATIVO
7	50	ESCOLA	57	7	ESPAÇO
8	48	APRENDIZAGEM	58	7	LÍNGUA
9	45	BRINCAR	59	7	MEDIAÇÃO
10	44	PROFESSORES	60	7	MEIO
11	35	FUNDAMENTAL	61	7	SALA
12	34	ANOS	62	6	ARTE
13	31	FORMAÇÃO	63	6	AULA
14	31	PEDAGÓGICA	64	6	CAMPO
15	31	PRÁTICA	65	6	CONTINUADA
16	27	CIÊNCIAS	66	6	DESAFIOS
17	24	ALUNOS	67	6	DOCÊNCIA
18	23	ESTUDO	68	6	EDUCACIONAL
19	23	FÍSICA	69	6	ESTÉTICA
20	21	MATEMÁTICA	70	6	GEOMETRIA
21	21	MÉDIO	71	6	LUZ
22	21	DIGITAL	72	6	NARRATIVAS
23	20	QUÍMICA	73	6	SEQUÊNCIA
24	19	INICIAIS	74	6	SOFTWARE
25	19	USO	75	6	TECNOLOGIA
26	17	ANÁLISE	76	5	APRENDER
27	16	PROPOSTA	77	5	BIOLOGIA
28	17	DIDÁTICO	78	5	CULTURA
29	15	CONTEXTO	79	5	ESTRATÉGIA
30	15	PROCESSO	80	5	GAME
31	14	ATIVIDADES	81	5	HISTÓRIAS
32	14	ENTRE	82	5	IDADE
33	14	HISTÓRIA	83	5	INCLUSÃO
34	13	RECURSO	84	5	INTERVENÇÃO
35	12	DIDÁTICA	85	5	JOVENS
36	12	LEITURA	86	5	LETRAMENTO
37	11	ABORDAGEM	87	5	LIVRO
38	11	CONSTRUÇÃO	88	5	PÚBLICA
39	11	POSSIBILIDADES	89	5	QUADRINHOS
40	10	ALFABETIZAÇÃO	90	5	TECNOLOGIAS
41	10	CASO	91	5	TEORIA
42	10	LITERATURA	92	5	TRANSTORNO
43	9	PERSPECTIVA	93	4	ADULTOS
44	9	CIENTÍFICA	94	4	APROPRIAÇÃO
45	8	AMBIENTAL	95	4	AVALIAÇÃO
46	8	APLICAÇÃO	96	4	CONCEITOS
47	8	AULAS	97	4	CONCEPÇÕES
48	8	CONTRIBUIÇÕES	98	4	COTIDIANO
49	8	DESENVOLVIMENTO	99	4	CRECHE
50	8	MUNICIPAL	100	4	CRÍTICA

APÊNDICE B – Planilha com os 100 termos/palavras mais frequentes nos títulos dos artigos
(2016-2020)

Posição	Frequência	Termo/palavra
1	135	ENSINO
2	98	LÚDICO
3	96	EDUCAÇÃO
4	75	JOGO
5	60	INFANTIL
6	48	PROFESSORES
7	43	APRENDIZAGEM
8	43	CRIANÇAS
9	35	PEDAGÓGICA
10	35	ANOS
11	34	FUNDAMENTAL
12	32	ESCOLA
13	31	FORMAÇÃO
14	26	BRINCAR
15	25	ALUNOS
16	23	ESTUDO
17	23	FÍSICA
18	22	CIÊNCIAS
19	21	MATEMÁTICA
20	21	MÉDIO
21	20	PRÁTICA
22	20	QUÍMICA
23	19	INICIAIS
24	19	USO
25	17	ANÁLISE
26	17	DIDÁTICO
27	16	PROPOSTA
28	15	CONTEXTO
29	14	ATIVIDADES
30	14	HISTÓRIA
31	13	ESCOLAR
32	13	RECURSO
33	12	DIDÁTICA
34	12	LEITURA
35	11	ABORDAGEM
36	11	CONSTRUÇÃO
37	11	DIGITAL
38	11	POSSIBILIDADES
39	11	PRÁTICAS
40	10	ALFABETIZAÇÃO
41	10	CASO
42	10	DIGITAIS
43	10	LITERATURA
44	9	PERSPECTIVA
45	8	AMBIENTAL
46	8	APLICAÇÃO
47	8	AULAS
48	8	CONTRIBUIÇÕES
49	8	DESENVOLVIMENTO
50	8	MUNICIPAL

Posição	Frequência	Termo/palavra
51	8	PARTIR
52	8	PROCESSO
53	8	REDE
54	8	UTILIZAÇÃO
55	7	BÁSICA
56	7	criação
57	7	EDUCATIVO
58	7	ESPAÇO
59	7	LÍNGUA
60	7	MEDIAÇÃO
61	7	MEIO
62	7	PROCESSOS
63	7	SALA
64	6	ARTE
65	6	AULA
66	6	CAMPO
67	6	CONTINUADA
68	6	DESAFIOS
69	6	DOCÊNCIA
70	6	EDUCACIONAL
71	6	ESTÉTICA
72	6	GEOMETRIA
73	6	LUZ
74	6	NARRATIVAS
75	6	SEQUÊNCIA
76	6	SOFTWARE
77	6	SUAS
78	6	TECNOLOGIA
79	5	APRENDER
80	5	BIOLOGIA
81	5	CIENTÍFICA
82	5	CIÊNCIA
83	5	CULTURA
84	5	ESTRATÉGIA
85	5	GAME
86	5	HISTÓRIAS
87	5	IDADE
88	5	INCLUSÃO
89	5	INTERVENÇÃO
90	5	JOVENS
91	5	LETRAMENTO
92	5	LIVRO
93	5	PÚBLICA
94	5	QUADRINHOS
95	5	TECNOLOGIAS
96	5	TEORIA
97	5	TRANSTORNO
98	4	ADULTOS
99	4	APROPRIAÇÃO
100	4	AValiação

APÊNDICE C – Planilha com os 85 termos/palavras presentes nos títulos dos trabalhos da ANPEd Nacional (2015-2020)

Posição	Frequência	Termo/palavra-chave
1	12	BRINCAR
2	4	CRIANÇAS
3	4	EDUCAÇÃO
4	4	INFANTIL
5	3	Jogo
6	3	Espaço
7	2	DOCENTES
8	2	TECNOLOGIAS
9	2	Pedagogia
10	2	Ambiental
11	2	Abordagem
12	2	Produção
13	2	ELAS
14	1	adultos
15	1	ALAGOAS
16	1	alegria
17	1	APRENDIZAGEM
18	1	Artístico
19	1	ATELIÊ
20	1	Ato
21	1	ATOS
22	1	Aula
23	1	BRASIL
24	1	CATADORES
25	1	COGNIÇÃO
26	1	Constituição
27	1	Contexto
28	1	controle
29	1	Corpo
30	1	Decolonial
31	1	DEIXO
32	1	DIGITAIS
33	1	ELETRÔNICO
34	1	ENSINO
35	1	ENTRE
36	1	Entre
37	1	ENUNCIADO
38	1	estudo
39	1	Experiências
40	1	FAZENDO
41	1	FICAR
42	1	FORMAÇÃO
43	1	FUNDAMENTAL

Posição	Frequência	Termo/palavra-chave
44	1	Generificada
45	1	Gênero
46	1	Habitações
47	1	HUMANO
48	1	Identidades
49	1	Institucionais
50	1	interdisciplinar
51	1	JUNTAS
52	1	LINGUAGEM
53	1	Lúdicas
54	1	Meio
55	1	MINECRAFT
56	1	Miriti
57	1	MÓVEIS
58	1	NOS
59	1	NÃO
60	1	Outras
61	1	PEGAREM
62	1	PEQUENINAS
63	1	performativas
64	1	POPULARES
65	1	pressão
66	1	PROMOTORES
67	1	proposta
68	1	Protagonizado
69	1	práticas
70	1	QUE
71	1	QUEREM
72	1	Re-Existir
73	1	REDESCOBRINDO
74	1	render
75	1	RIO
76	1	Sala
77	1	SARACURUNA
78	1	SENSÍVEL
79	1	SENTIDOS
80	1	Social
81	1	tema
82	1	TRÊS
83	1	TÊM
84	1	USO
85	1	Vigotskiana

APÊNDICE D – Planilha com grupos de pesquisa dedicados ao lúdico na educação

Nome do grupo de pesquisa	Instituição	Ano de formação	Líder(es)	Área predominante	Total de integrantes
CIRANDA DE ENSINAGENS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS	2016	Helen Rodrigues Cardoso	Ciências Humanas; Educação	9
Corporeidade e Ludicidade	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	2004	Cleomar Ferreira Gomes	Ciências Humanas; Educação	16
Criar&Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem_ LUPEA	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	2009	Maria Vitória Campos Mamede Maia	Ciências Humanas; Educação	16
Culturas Contemporâneas	Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	2005	João Batista Lopes da Silva José Luiz Straub	Ciências Humanas; Educação	11
Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA)	Universidade do Estado do Pará - UEPA	2003	Josebel Akel Fares Nazaré Cristina Carvalho	Ciências Humanas; Educação	75
Culturas Escolares, Saberes, Práticas e Processos Educativos	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES	2018	Suzana Grimaldi Machado Fernanda Cristina Merisio Fernandes Soares	Ciências Humanas; Educação	22
ECOINFÂNCIAS - Infâncias, Ambientes e Ludicidade	Universidade Federal do Rio Grande - FURG	2018	Narjara Mendes Garcia Ângela Adriane Schmidt Bersch	Ciências Humanas; Educação	26
Educação Física Escolar, Experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades (ELAC)	Universidade Federal Fluminense - UFF	2009	Rosa Malena de Araújo Carvalho Cintia de Assis Ricardo da Silva	Ciências Humanas; Educação	22

EDUCAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES LUDICIDADE PROCESSOS TECNOLÓGICOS	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	2019	Didima Maria de Mello Andrade	Ciências Humanas; Educação	19
FORINLEJA - FORMACCEINFANCIA, LINGUAGENS E EJA	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	2015	Ana Paula Silva da Conceição Rosemary Lapa de Oliveira	Ciências Humanas; Educação	39
Formaci - Grupo de Pesquisa Formação, Currículo e Intersubjetividades	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	2020	Rita de Cássia Santana de Oliveira	Ciências Humanas; Educação	9
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade - GEPEL	Universidade Federal da Bahia - UFBA	2000	Cristina Maria D'Ávila Teixeira Giovana Cristina Zen	Ciências Humanas; Educação	33
GEPEP - Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Formação de Educadores e Prática Pedagógica	Universidade Estadual do Maranhão - UEMA	2014	Raimundo Nonato Moura Oliveira Georgyanna Andréa Silva Morais	Ciências Humanas; Educação	9
Grupo de Pesquisa em Ludicidade e Desenvolvimento Infantil (LUDI)	Faculdade de Agudos - FAAG	2017	Mariana Falcão Bormio	Ciências Humanas; Educação	13
GRUPO DE PESQUISA EM MODERNIDADE E TENDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO	Instituto Federal Minas Gerais - IFMG	2013	Marcelo Fernandes Pereira Leandro Elias Morais	Ciências Humanas; Educação	19
Grupo de pesquisa em práticas pedagógicas para o ensino na Educação Básica	Universidade Federal do Pará - UFPA	2015	Marcio Antonio Raiol dos Santos	Ciências Humanas; Educação	19
Grupo de pesquisa sobre Infâncias e Formação de Professores - GRIFO	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB	2014	Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira	Ciências Humanas; Educação	23
Infância, Cultura e Educação	Universidade do Estado do Pará - UEPA	2008	Tânia Regina Lobato dos Santos Nazaré Cristina Carvalho	Ciências Humanas; Educação	30
Infância, Educação e Saúde	Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP	2020	Andrea Perosa Saigh Jurdi	Ciências Humanas; Educação	23

Infância, Educação Infantil e Formação de Professores	Universidade Estadual de Londrina - UEL	2010	Jaqueline Delgado Paschoal	Ciências Humanas; Educação	15
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática - LEPeM	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	2020	Américo Junior Nunes da Silva	Ciências Humanas; Educação	17
LUDICE (Ludicidade, Discurso e Identidades nas Práticas Educativas)	Universidade Federal do Ceará - UFC	2004	Maria de Fátima Vasconcelos da Costa Nara Maria Forte Diogo Rocha	Ciências Humanas; Educação	15
NIPE - Núcleo Interdisciplinar de Práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas	2019	Lenise Maria Ribeiro Ortega Magali dos Reis	Ciências Humanas; Educação	26
Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	2005	Vera Maria Ramos de Vasconcellos Maria Ignez Ferreira Campos	Ciências Humanas; Educação	38
Pedagogia Waldorf	Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	2009	Rosely Aparecida Romanelli Tania Stoltz	Ciências Humanas; Educação	25
Redescobrir - Educação, Cultura e Práticas Inovadoras	Instituto Federal de Brasília - IFB	2018	Cândida Beatriz Alves	Ciências Humanas; Educação	19
SEIVA - Saberes, Educação, Interculturalidade e Variações Temáticas sobre a Amazônia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA	2014	Antonio Jorge Paraense da Paixão Eliana Marinho Fernandes	Ciências Humanas; Educação	16
LUDICIDADE, INCLUSÃO E SAÚDE-LIS	Universidade do Estado do Amapá - UEAP	2014	Ângela do Céu Ubaiara Brito	Ciências Humanas; Educação	25
Laboratório de Educação e Habilidades Sociais - LEHS	Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA	2018	Irani Lauer Lellis Andréa Imbiriba da Silva	Ciências Humanas; Educação	53
Infâncias, Adolescências, Juventudes e Educação Social	Universidade Estadual de Maringá - UEM	2004	Verônica Regina Müller Paula Marçal Natali	Ciências Humanas; Educação	21

Grupo de Pesquisa LUCE - Ludicidade, Cultura e Educação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	2008	Christianne Luce Gomes Denise Falcão	Ciências Humanas; Educação	25
Grupo de Estudo e Pesquisa em Processos de Aprendizagem GEP-ProA	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	2019	Nelba Maria Teixeira Pisacco Elenice Parise Foltran	Ciências Humanas; Educação	22
Grupo de Estudo e Pesquisa Lazer e Ludicidade - MOÇARAI	Universidade Federal do Pará - UFPA	2014	Lucilia da Silva Matos	Ciências Humanas; Educação	7
Grupo de Estudos da Infância e Educação Infantil: Políticas e Programas	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	2009	Maria do Carmo Monteiro Kobayashi Márcia Lopes Reis	Ciências Humanas; Educação	32
Grupo de Estudos e Pesquisas em Cotidianos	Universidade Federal Fluminense - UFF	2009	Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito	Ciências Humanas; Educação	18
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e formação de professores	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	2006	Silvia Christina de Oliveira Madrid Marcelo José Taques	Ciências Humanas; Educação	17
Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores/GEPFIP/UFMS/Campus de Aquidauana	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	2013	Ana Lucia Gomes da Silva Janete Rosa da Fonseca	Ciências Humanas; Educação	89
Grupo de Estudos sobre a Ludicidade e Linguagens no Ensino de Ciências - GELLECC	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	2018	Elaine da Silva Ramos	Ciências Humanas; Educação	7
Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Infância/GECI	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	2007	Emilene Leite de Sousa	Ciências Humanas; Educação	14
Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias GPELCH	Universidade do Estado da Bahia - UNEB	2018	Rosemary Lapa de Oliveira	Ciências Humanas; Educação	29

ANEXOS

ANEXO A – Parecer nº 977/65

DOCUMENTO

Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965

Definição dos cursos de pós-graduação

O sr. ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos-pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases.

A iniciativa do sr. ministro vem, assim, ao encontro da indicação já apresentada pelo conselheiro Clóvis Salgado no sentido de que fossem devidamente conceituados pelo Conselho os cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão de que trata o artigo citado. Justificando a indicação alegava o eminente Conselheiro que a definição legal "está um tanto vaga, prestando-se a interpretações discordantes". Ressalta, ainda, que além da maneira equívoca pela qual as escolas têm definido aqueles cursos nos estatutos e regimentos, o poder público, ao elaborar projetos de auxílios financeiros para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, "serve-se desses termos deixando certa perplexidade aos administradores e interessados". Daí concluir que "tanto do ponto de vista escolar, como administrativo, seria louvável uma conceituação mais precisa, de caráter mais operacional que doutrinária".

Com efeito, o exame dos estatutos e regimentos nos tem mostrado que, de modo geral, falta às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se freqüentemente seus cursos com os de simples especialização.

O sr. ministro, que se propõe a desenvolver uma política eficaz de estímulo à realização dos cursos pós-graduados, encarece a definição do Conselho por entender, com razão, que se faz necessário clarear e disciplinar o que "o legislador deixou expresso em forma algo nebulosa". Aliás, o aviso ministerial não se limita a solicitar uma interpretação, mas ainda indica certos pontos básicos em função dos quais seria disciplinada a pós-graduação. Entende o sr. ministro que esses cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, "equivalentes ao de *master* e *doctor* da sistemática norte-americana", fixando o Conselho "as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas". Sugere, ainda, que "tais cursos constituam a atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados. Quando, em caráter excepcional, o estabelecimento isolado deva realizar curso de pós-graduação, essa iniciativa deverá ficar sujeita à prévia autorização do Conselho".

Como se vê, o que nos propõe o sr. ministro importa não apenas em definir, mas em regulamentar a pós-graduação. Ora, no regime instituído pela Lei de Diretrizes e Bases, a competência do Conselho para regulamentar cursos superiores estende-se somente àqueles que se enquadram nos termos do art. 70, isto é, os que habilitam à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício de profissão liberal. Desde que a lei não distingue, segue-se que tais cursos podem ser de graduação ou pós-graduação. Por enquanto, existe apenas um curso de pós-graduação que satisfaz a essas condições, estando, por isso mesmo, sujeito à regulamentação por parte deste Conselho, que é o curso de orientação educativa.

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases não poderia o Conselho regulamentar os cursos de pós-graduação em geral, condicionando o funcionamento desses cursos à sua prévia autorização ou determinando-lhe a forma e estrutura.

No entanto, com a aprovação do Estatuto do Magistério é possível regulamentar-se a pós-graduação, desde que o art. 25 do Estatuto confere ao Conselho a competência para definir os cursos de pós-graduação e as suas características.

Atendendo à solicitação do sr. ministro e cumprindo desde já a determinação do Estatuto do Magistério, procuraremos neste parecer definir a natureza e objetivos dos cursos de pós-graduação, à luz da doutrina e do texto legal, concluindo por apresentar as suas características fundamentais na forma da exigência legal.

Origem histórica da pós-graduação

A pós-graduação o nome e o sistema tem sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte-americana, compreendendo o *college* como base comum de estudos e as diferentes escolas graduadas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito de admissão. Assim, em virtude dessa organização a Universidade acha-se dividida em dois grandes planos que se superpõem hierarquicamente: o *undergraduate* e o *graduate*. No primeiro encontra-se os cursos ministrados no *college* conduzindo ao B.A. e ao B.Sc., e o segundo abrange os cursos pós-graduados, principalmente aqueles que correspondem a estudos avançados das matérias do *college* visando aos graus de mestre ou doutor. A grande *Cyclopedia of Education*, editada por Paul Monroe nos começos deste século, definia *pós-graduado* como termo comum, usado nos Estados Unidos, para designar estudantes que já fizeram o *college*; ou seja, o estudante pós-graduado é o que possui o grau de bacharel e continua a fazer estudos regulares com vista a um grau superior.

Mas o desenvolvimento sistemático da pós-graduação nos Estados Unidos pode ser considerado como produto da influência germânica e coincide com as grandes transformações da universidade americana nas últimas três décadas do século passado. É quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica. Na verdade, a pós-graduação adquire seu grande impulso com a fundação da Universidade Johns Hopkins em 1876, criada especialmente para desenvolver estudos pós-graduados e inspirada na idéia da *creative scholarship*. Isto é, uma universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora.

Como salienta Walton C. John, em seu livro *Graduate Study Universities and Colleges in United States*, o movimento pela pós-graduação "representa a culminação da influência germânica no ensino superior norte-americano. A *Graduate School* é o equivalente da Faculdade de Filosofia da Universidade alemã". Com efeito, correspondendo os estudos realizados no *college* americano aos do ginásio alemão em suas classes superiores, somente na pós-graduação seria alcançado o autêntico nível universitário. Característica dessa influência é, por exemplo, o Ph.D., doutor em filosofia, o qual, embora conferido em qualquer setor das ciências ou das letras, é assim chamado porque a primitiva Faculdade das Artes tornou-se, na Alemanha, a Faculdade de Filosofia. Inspirando-se nessa faculdade, a *Graduate School*, isto é, o instituto que se encarrega dos cursos pós-graduados, será a universidade americana o lugar, por excelência, onde se faz a pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o *scholar*, se treinam os docentes dos cursos universitários.

Necessidade da pós-graduação

Independente dessas origens, o sistema de cursos pós-graduados hoje se impõe e se difunde em todos os países, como a conseqüência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação. Na verdade, em face do acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno somente poderá obter, ao nível da graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão. Nesse plano, dificilmente se poderia alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais. A contentarmo-nos com a graduação, teríamos de aumentar a duração dos cursos, o que seria antieconômico e

antipedagógico, pois suporia que todos os alunos fossem igualmente aptos e estivessem todos interessados na especialização intensiva e na formação científica avançada. Ou deveríamos multiplicar os cursos graduados para atender ao número cada vez maior de especialidades dentro de uma mesma profissão ou ciência, o que importaria na especialização antecipada em prejuízo de uma preparação básica geral; ou haveríamos de sobrecarregar o currículo, com o resultado de se conseguir formação enciclopédica e superficial. Tudo isso nos mostra que sendo ilusório pretender-se formar no mesmo curso o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão, e tornando-se cada vez mais inviável a figura do técnico polivalente, temos de recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado.

Com isto não se pretende diminuir a importância dos cursos de graduação no preparo de profissionais e na formação básica dos pesquisadores. O próprio Conselho, em estudos especiais (*Documenta*, 3) teve ocasião de acentuar a necessidade de iniciar o estudante na pesquisa científica já ao nível desses cursos. Não se trata, portanto, de transferir, pura e simplesmente, para o âmbito da pós-graduação todo esforço de treinamento científico. Mesmo porque a grande maioria se contenta com a graduação para os seus objetivos profissionais ou na formação cultural. Mas por outro lado seria frustrar as aspirações daqueles que buscam ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos senão lhes proporcionássemos um ciclo mais elevado de estudo onde pudessem ser aproveitados seus talentos e capacidades. Além disso as exigências da formação científica ou tecnológica em grau avançado não poderiam satisfazer-se com os cursos de graduação, como infelizmente parece ser a regra geral na universidade brasileira, ressalvadas as clássicas, mas bem escassas, exceções.

De qualquer modo, o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudo que vão desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação. Haveria desta forma uma infra-estrutura correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria, de um lado a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível.

Sem usar os termos de graduação e pós-graduação o ensino superior francês vem adotando ultimamente o escalonamento em ciclos sucessivos. O primeiro é o mesmo do ano propedêutico e o segundo é o dos anos da licença; é o ciclo clássico. O terceiro ciclo é o do doutorado. Mas, como esclarece o prof. Gilbert Varet comentando as evoluções recentes do ensino superior na França, trata-se de um doutorado novo que se prepara em dois ou três anos, não mais na solitude da pesquisa individual, mas no quadro apropriado de uma instituição nova: o instituto de terceiro ciclo, habilitado a oferecer um doutorado em cada especialidade e permitindo, por certos cursos de nível superior, uma preparação coletiva ao doutorado.

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. A universidade de Princeton, por exemplo, insiste particularmente sobre esse aspecto da pós-graduação proclamando que o desígnio central de uma educação pós-graduada é promover o contínuo amor ao saber. Por todos esses motivos é que se vem atribuindo especial ênfase aos estudos pós-graduados em todos os países, sendo que nos Estados Unidos já se introduziu um ciclo mais avançado, o dos estudos *post doctoral*.

No que concerne à universidade brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no

mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos, sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação. Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação.

O aviso ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-graduados: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Conceito de pós-graduação

Assim concebida a pós-graduação, e reconhecida sua fundamental importância para a formação universitária, vemos que constitui regime especial de cursos cuja natureza devemos precisar.

Em primeiro lugar impõe-se distinguir entre pós-graduação *sensu stricto* e *sensu lato*. No segundo sentido a pós-graduação, conforme o próprio nome está a indicar, designa todo e qualquer curso que se segue à graduação. Tais seriam, por exemplo, os cursos de especialização que o médico, nos Estados Unidos, deve freqüentar a fim de poder exercer uma especialidade da medicina. Embora pressupondo a graduação esses e outros cursos de especialização, necessariamente, não definem o campo da pós-graduação *sensu stricto*.

Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento tem objetivo técnico-profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, como assinala o conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado.

Mas, a distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural. Cursos pós-graduados de especialização ou aperfeiçoamento podem ser eventuais, ao passo que a pós-graduação em sentido próprio é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade. Não se compreenderia, por exemplo, a existência da universidade americana sem o regime normal de cursos pós-graduados, sem a *Graduate School*, como não se compreenderia universidade européia sem o programa de doutoramento.

Certamente a pós-graduação pode implicar especialização e operar no setor técnico profissional. Mas neste caso a especialização é sempre estudada no contexto de uma área completa de conhecimentos e quando se trata do profissional o fim em vista é dar ampla fundamentação científica à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão.

Existe, ainda, outra característica não menos importante. Se, em certos casos, a especialização pode ter caráter regular e permanente, como sucede no campo da medicina, seus cursos apenas oferecem certificado de eficiência ou aproveitamento que habilita ao exercício de uma especialidade profissional, e que poderão ser obtidos até mesmo em instituições não universitárias, ao passo que a pós-graduação *sensu stricto* confere grau acadêmico, que deverá ser atestado de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento, sinal de uma autêntica *scholarship*.

Em resumo, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.

Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países. Vale assinalar que na Inglaterra, recentemente, o já famoso Robbins Report, que estudou as condições de expansão e aperfeiçoamento do ensino superior britânico, não hesitou em recomendar às universidades britânicas o uso de certas técnicas e processos da pós-graduação norte-americana.

Nos Estados Unidos a pós-graduação constitui o sistema de cursos que se seguem ao bacharelado conferido pelo *college*, normalmente coordenados pela Escola de Pós-Graduação (*Graduate School* ou *Graduate Faculty*, como é designada pela Universidade de Columbia) e com o poder de conferir os graus de mestre (M.A. ou M.S.) e de doutor (Ph.D., *Philosophiae Doctor*).

Mestrado e doutorado. Mestrado e doutorado representam dois níveis de estudos que se hierarquizam. Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph.D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como por exemplo, doutor em ciências médicas, doutor em engenharia, doutor em educação etc. O mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional. O tipo mais comum é o Mestre das Artes (*Master of Arts*), expressão que é uma sobrevivência medieval, onde artes designava as matérias constitutivas do *trivium* ao *quadrivium*, isto é, as disciplinas literárias e científicas, conteúdo da Faculdade das Artes.

Embora hierarquizados, são dois graus relativamente autônomos, isto é, o Ph.D. não exige necessariamente o M.A. como requisito indispensável. Existe universidade, como a de Princeton, cuja *Graduate School* opera quase que exclusivamente com programa de doutorado. Em certas profissões, como a de medicina, não se verifica o mestrado, nesse ponto diferente da Inglaterra onde ocorre o mestrado em cirurgia. Numa mesma universidade há departamentos que não trabalham com programas de mestrado. Na *Graduate Faculty* da Universidade de Columbia, por exemplo, existe o doutorado em anatomia, bioquímica, farmacologia, patologia, fisiologia, microbiologia, todas como se vê, matérias do ciclo básico de medicina.

O título de mestre, peculiar às universidades americanas e britânicas, tem sua origem como grau acadêmico na universidade medieval. Com efeito, na Idade Média chamavam-se mestres todos os licenciados que faziam parte da corporação dos professores em todas as faculdades, com exceção da Faculdade de Direito (decreto ou civil) onde os professores se intitulavam doutores. O licenciado adquiria o título de mestre no ato solene da *inceptio*, pelo qual era recebido na corporação dos mestres com todos os direitos e privilégios. Na verdade, segundo nos diz Rashdall em seu livro *The Universities of Europe in the Middle Ages*, vol. I, na universidade medieval os três títulos, mestre, doutor e professor eram absolutamente sinônimos. Para o fim da Idade Média os professores das faculdades, ditas superiores, tenderam a assumir o título de doutor em substituição ao de mestre, ficando este para a Faculdade das Artes.

Após o Renascimento, com as transformações sofridas pela universidade, o grau de mestre tende a desaparecer nas instituições européias, sendo conservado até hoje no mundo anglo-saxônico. Em Oxford e Cambridge o grau de Mestre das Artes é concedido sem qualquer exame a todo aquele que haja obtido o grau de bacharel numa destas universidades e tenha seu nome nos livros de uma sociedade (isto é, tenha pago as taxas correspondentes da universidade ou de um colégio) por um prazo de vinte e um períodos de estudos. Nas universidades escocesas o M.A. é o grau concedido ao término do curso de graduação. Nos Estados Unidos, por força da influência inglesa permaneceu o grau de mestre, sendo, por muito tempo, conferido sem maiores exigências no fim da graduação, como era o caso do chamado *Masters Degree in cursu*. Pelos fins do século passado, com a instituição do doutorado segundo o modelo germânico, foi reformulado o M.A., para obtenção do qual se exigem cursos e exames, tornando-se ele um grau inferior ao Ph.D.

Ultimamente, segundo acentua Walter S. Eells no seu livro *Degrees in Highes Education*, muito se tem discutido sobre a significação e valor do mestrado. Os relatórios das Associações de Escolas de Pós-Graduação têm se ocupado do problema recomendando a revitalização do grau de mestre. Discute-se por exemplo, se o M.A. é um grau final, com autonomia funcional ou apenas uma etapa no caminho para o Ph.D.; se é importante apenas para a formação do professor do ensino secundário ou também para o professor do *college*; se deve exigir-se para o mestrado uma tese e ser aumentada sua duração.

O mestrado adquire significação própria como grau terminal para aqueles que desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não possuem vocação ou capacidade para a atividade de pesquisa que o Ph.D. deve ser o atestado. Assim, em Johns Hopkins, no Departamento de Física, embora ordinariamente sejam aceitos apenas candidatos ao doutorado, admite-se mudança de programa para o M.A. se, por qualquer razão, o estudante se julga incapaz de completar os estudos necessários ao Ph.D. Nos Estados Unidos o grau de mestre é de grande utilidade como sinal de competência profissional, a exemplo do que ocorre com o mestrado em engenharia, arquitetura ou ciências da administração pública ou de empresas. É importante igualmente para o magistério secundário, sobretudo porque em muitos estados o mestrado é garantia de melhor remuneração. No ensino superior é de menor valia, pois o Ph.D. é título necessário para o acesso na carreira de professor universitário. Dificilmente se poderia atingir o posto de professor associado e, muito menos, de professor sem o doutorado. De qualquer modo o mestrado se justifica como grau autônomo por ser um nível da pós-graduação que proporciona maior competência científica ou profissional para aqueles que não desejam ou não podem dedicar-se à carreira científica.

Duração de cursos e métodos empregados. O doutorado norte-americano representa muito mais que a defesa de uma tese. Doutorado e mestrado são o resultado de estudos regulares e rigorosos em determinado campo do saber podendo prolongar-se por tempo maior do que o necessário à graduação. Teoricamente se requer um ano para o M.A. e dois anos para o Ph.D. Na realidade essa duração principalmente no caso do doutorado, pode estender-se por vários anos conforme a capacidade do aluno e a natureza da matéria. Em geral exige-se um ano acadêmico de residência para ambos os graus. Por este ano de residência entende-se a freqüência regular aos cursos pós-graduados com a obtenção dos respectivos *créditos*. Muitas vezes determina-se o limite máximo de duração dos estudos. Assim, a Universidade de

Columbia exige que o candidato apresente a tese de doutorado dentro do prazo de sete anos, admitindo-se exceções em circunstâncias especiais quando recomendadas pelo departamento.

Estudo publicado em 1951 revelou que, de 20.000 candidatos que obtiveram o Ph.D. em ciências de 1936 a 1948, o tempo médio decorrido entre o bacharelado e o grau de doutor foi de 6,2 anos, com a metade dos graduados dispendendo de 5 a 6 anos cada um. A média de idade em que receberam o grau foi de 30,5 anos, variando de 19 a 65 anos.

Em geral, segundo esclarece Walter C. Eells, após o candidato ao Ph.D. haver completado dois anos de estudo em residência e escolhido o tema da tese, por motivos econômicos abandona o tempo integral, freqüentando cursos de verão ou períodos irregulares até a conclusão de tese.

Quanto à maneira de se processarem os cursos, aos métodos de instrução e às condições estabelecidas para a obtenção do grau, notam-se sensíveis variações de universidade para universidade e, até mesmo, de departamento para departamento na mesma instituição. Todavia, apesar de grande diversidade de métodos e requisitos é possível falar-se de uma sistemática comum. Característica fundamental da pós-graduação norte-americana é que o candidato ao mestrado e ao doutorado, além da tese, dissertação ou ensaio, deverá seguir certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisas, e submeter-se a uma série de exames, incluindo-se as provas de língua estrangeira.

Entende-se, por outro lado, que a pós-graduação, por sua natureza, implica rigorosa seletividade intelectual, estabelecendo-se requisitos de admissão tanto mais severos quanto mais alto é o padrão da universidade. E, uma vez admitido, o candidato enfrentará rigorosos exames eliminatórios, exigindo-se dele intenso trabalho intelectual ao longo do curso. Como faz questão de acentuar a universidade John Hopkins, a pós-graduação de modo algum pode ser considerada educação de massa. Daí a filtragem dos candidatos. A Universidade de Princeton, por exemplo, dos dois mil pedidos de inscrição que lhe chegam anualmente, não aproveita mais do que trezentos e cinquenta.

Normalmente os cursos de mestrado e doutorado compreendem uma área de concentração (*major*) à escolha do candidato e matérias conexas (*minor*). No caso do Ph.D. a exigência da tese é universal, enquanto para o M.A. ora se requer uma dissertação, memória ou ensaio, ora se consideram suficientes os exames prestados.

Os processos de aprendizagem se caracterizam pela grande flexibilidade atribuindo-se ao candidato larga margem de liberdade na seleção dos cursos embora assistidos e orientados por um diretor de estudos. São utilizados de preferência métodos, tais como seminários, programas de pesquisa, trabalhos de laboratórios etc., que visem estimular a iniciativa criadora do aluno. O método de instrução, por excelência, nestes cursos, principalmente na área das humanidades e ciências sociais, é o seminário. O propósito dos seminários, considerados coletivamente, é investigar um determinado tópico, combinando amplitude e profundidade e possibilitando ao aluno participação ativa no desenvolvimento dos temas. De qualquer modo, o que se tem em vista nos cursos de pós-graduação é menos fazer o candidato absorver passivamente conhecimentos já feitos, do que desenvolver sua capacidade criadora e juízo crítico, levando-o a exercer, por si mesmo ou em colaboração com mestre, a atividade de pesquisa.

Para melhor ilustração, usaremos de um exemplo tirado de nossa especialidade descrevendo, em suas linhas gerais, os requisitos necessários ao M.A. e Ph.D. em filosofia, na Universidade de Chicago. Aliás, nesta universidade o estudante tem a escolha entre dois M.A. de filosofia: um M.A. especializado, para aquele que tem a intenção de dedicar-se à filosofia e projeta preparar, em seguida, o doutorado; e um M.A. de caráter geral destinado principalmente aos candidatos que tem o propósito de aplicar os seus conhecimentos filosóficos a domínio e problemas outros que os da filosofia propriamente dita.

Para obter o M.A. especializado em filosofia o aluno deve submeter-se a três exames, aos quais se acrescenta a prova de língua estrangeira: a) um exame preliminar eliminatório sobre quatro domínios da filosofia, indicados pelo departamento; b) um grande exame sobre o domínio de

opção; c) um exame sobre campo conexo estranho à filosofia. No que se refere ao Ph.D., o candidato, além das provas que verifiquem sua competência de leitura em duas línguas estrangeiras, deve submeter-se a: a) um exame preliminar obrigatório escrito sobre quatro domínios da filosofia estabelecidos pelo departamento, assim como sobre a obra de um filósofo escolhido pelo candidato de acordo com o seu diretor de estudos; b) um grande exame (*comprehensive examination*) em três partes: prova escrita sobre a especialidade de opção, prova oral sobre a história da filosofia e prova escrita sobre o domínio conexo; c) um exame oral final sobre o assunto de que trata a tese de doutorado e o campo em que se situa. Para o M.A. especializado exige-se dissertação que demonstre aptidão para a pesquisa; para o M.A. geral basta um ensaio "organizando e interpretando dados relativos a um problema geral". Quanto ao Ph.D. é necessário o preparo de tese que constitui "contribuição de conhecimentos novos sobre um tema aprovado pelo Departamento".

De certo que esses requisitos e métodos de estudo variam em maior ou menor medida entre os departamentos afim de atender, principalmente, às peculiaridades de cada ramo de conhecimentos. Todavia, apesar da diversidade de processos, existe uma sistemática da pós-graduação norte-americana que compreende, em sua essência, duração mínima de residência, cursos regulares, exames parciais e gerais, incluindo línguas estrangeiras, além da tese, quando se trata do Ph.D., resultado de pesquisa e devendo apresentar contribuição nova para o saber.

O mérito do sistema, especialmente reconhecido pelo Robins Report, está em que a pós-graduação não se limita apenas ao preparo de uma tese doutoral ou uma dissertação de mestrado. Compreende uma série de cursos a que está obrigado o aluno, cobrindo ampla extensão do campo de conhecimento escolhido. Trata-se, portanto, de treinamento intensivo com o objetivo de proporcionar sólida formação científica, encaminhando-se o candidato ao trabalho de pesquisa de que a tese será a expressão. Essa organização sistemática da pós-graduação tem ainda a vantagem de oferecer o máximo de assistência e orientação ao aluno em seus estudos, sem prejuízo de liberdade de iniciativa que lhe é essencial.

A pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases

Admitida a doutrina da pós-graduação cujos princípios apenas delineamos, passemos agora ao estudo do problema à luz da Lei de Diretrizes e Bases.

Se considerarmos o destaque especial que a lei concede à pós-graduação ao classificar os diferentes tipos de cursos superiores, podemos afirmar que a doutrina aqui exposta corresponde à intenção do texto legal. É o que pretendemos mostrar com a análise do art. 69 onde se distingue três grandes categorias de cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

O dispositivo legal, como se vê, não chega a determinar a natureza da pós-graduação. Se por um lado, essa indefinição, que corresponde ao próprio espírito da lei, representa fator positivo ao dar margem à iniciativa criadora das universidades, doutra parte tem gerado certa confusão, por nos faltar tradição e experiência na matéria. Daí a necessidade de uma interpretação oficial capaz de definir a natureza da pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 e que sirva de balizamento para a organização dos cursos pós-graduados. A exegese do artigo poderá discernir elementos básicos que nos permitem determinar o conceito legal.

Em primeiro lugar, destaca-se o fato importante de que a pós-graduação é mencionada em alínea especial, como categoria própria, a maneira de espécie de que o gênero é o curso. Existe

assim uma diferença específica entre a pós-graduação e os cursos de especialização e aperfeiçoamento. Isto nos autoriza a pensar que a lei considerou a pós-graduação *sensu stricto* tal como a definimos nesse trabalho.

Em segundo lugar, corroborando essa interpretação, é significativo que a lei estabelece expressamente requisito de matrícula para os cursos de pós-graduação, deixando os de especialização, aperfeiçoamento e extensão ao critério dos estabelecimentos. Assim como a conclusão do ciclo colegial ou equivalente é o requisito indispensável à matrícula nos cursos de graduação, o diploma destes últimos é requisito imprescindível para a matrícula em cursos pós-graduados. E desde que a lei não exige diploma de graduação para os cursos da alínea c, segue-se que nem toda especialização é necessariamente curso pós-graduado. É possível, por exemplo, pensar-se numa especialização de nível superior para técnicos de grau médio. Por outro lado, ainda que a especialização pressuponha expressamente o diploma de graduação ela não constitui, só por isso, pós-graduação em sentido estrito.

Outro ponto digno de nota é que a lei ao tratar de cursos de graduação e pós-graduação fala de matrícula, usando para ambos os casos da mesma expressão: "abertos (os cursos) à matrícula de candidatos que hajam concluído...". Com referência aos cursos da alínea c limita-se a dizer simplesmente: "abertos a candidatos...", omitindo a palavra matrícula. Não se pode considerar essa omissão como fortuita e, portanto, irrelevante. Com efeito, o fato de figurar a palavra matrícula toda vez que o artigo se refere aos cursos de graduação e pós-graduação e omitindo nos casos dos cursos da alínea c, para os quais não se exige qualquer requisito, denota uma intenção especial da lei. Como bem ressaltou o conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, quando a lei fala da matrícula para pós-graduação dá a entender que se trata de cursos regulares. Vê-se desse modo que a lei estabelece uma certa paridade, quanto ao caráter sistemático dos cursos, entre a graduação e a pós-graduação. Poderia observar-se que não requer, além do diploma de graduação, nenhuma prova de habilitação aos cursos pós-graduados. Mas daí não se infere que os estabelecimentos fiquem impedidos de fixar critérios de seleção pois, segundo foi visto, a pós-graduação por sua própria natureza implica alta seletividade intelectual. Muito acertadamente deixou a lei que as escolas, conforme os casos concretos, decidissem da conveniência e da forma de seleção.

Desta breve análise do art. 69 podemos concluir, com fundamento, que a intenção da lei foi atribuir *status* especial à pós-graduação, distinguindo-a dos cursos de simples especialização. Se esta interpretação é exata parece-nos legítimo aplicar-se aos cursos de que trata a alínea b o conceito que formulamos de pós-graduação *sensu stricto*, isto é, o sistema de cursos regulares que se superpõe à graduação, visando desenvolver, em amplitude e profundidade, os estudos feitos nos cursos de graduação e conduzido à obtenção de grau acadêmico.

Mas, se o Conselho, interpretando a lei no uso de suas atribuições, pode definir oficialmente a pós-graduação, faltar-lhe-ia, por enquanto, competência como já acentuamos de início, para fazer a regulamentação geral dos cursos pós-graduados. Somente cabe-lhe regulamentar o curso de pós-graduação capaz de assegurar privilégio para o exercício de profissão liberal, nos termos do art. 70. Isto significa que, no atual regime da Lei de Diretrizes e Bases, qualquer estabelecimento, universidade ou faculdade isolada, poderia instalar cursos de pós-graduação conferindo grau, na forma da definição proposta pelo Conselho, mas sem depender, para isso, da autorização ou reconhecimento. Tal é a situação dos cursos pós-graduados na Lei de Diretrizes e Bases.

A pós-graduação e o estatuto do magistério

Com a promulgação do Estatuto do Magistério, o Conselho dispõe, agora, de poderes para submeter os cursos pós-graduados a uma certa regulamentação.

É certo que o Estatuto não confere privilégio a esses cursos para o exercício do magistério. Ora, sem conferir privilégio não seria o caso de invocar o art. 70 da LDB para submeter os cursos pós-graduados à regulamentação. Todavia, entendemos que a competência atribuída ao Conselho para definir esses cursos e determinar-lhes as características, outorga-lhe, ao mesmo

tempo, certo poder para regulamentá-los. Doutra forma como o Conselho poderia ter segurança de que os estabelecimentos seguem as características fixadas? O controle dos cursos poderá ser feito por meio de reconhecimento, pelo menos à maneira de *accreditation*. O reconhecimento, ou qualquer outro meio de controle que venha disciplinar o processo de implantação dos cursos de pós-graduação, parece-nos de todo indispensável se considerarmos as condições de funcionamento de nossas escolas superiores. A ser criada indiscriminadamente, a pós-graduação, na maioria dos casos, se limitará a repetir a graduação, já de si precária, com o abastardamento inevitável dos graus de mestre e doutor.

O simples fato de que um estabelecimento tenha seus cursos de graduação reconhecidos não significa que se encontra realmente habilitado para instituir a pós-graduação. Por isso mesmo, se quisermos evitar que a pós-graduação brasileira essencial à renovação de nossa universidade - seja aviltada em seu nascedouro, devemos estabelecer não somente princípios doutrinários mas critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento. Daí a necessidade de que os cursos de pós-graduação sejam reconhecidos pelo Conselho.

Propõe o sr. ministro que a pós-graduação seja prerrogativa das universidades e que apenas em condições excepcionais venha a ser permitida aos estabelecimentos isolados mediante autorização do Conselho. Considerada a proposta do ponto de vista legal, verifica-se que tanto na Lei de Diretrizes e Bases como no Estatuto do Magistério nenhum dispositivo existe que autoriza restringir a pós-graduação às universidades. O *caput* do art. 69 é bastante claro quando dispõe que podem ser ministrados nos estabelecimentos de ensino superior os cursos por ele discriminados, isto é, de graduação, pós-graduação etc.

Por outro lado, se é verdade que em muitos setores da pesquisa científica somente a universidade possui recursos, em pessoal e equipamento, para desenvolver com eficiência programas de pós-graduação, noutras áreas é perfeitamente admissível que uma faculdade isolada possa manter cursos pós-graduados. A faculdade de filosofia, por exemplo, que abrange todos os setores da ciências e das letras, e que operando com todos os seus cursos é uma espécie de universidade, estaria teoricamente em condições de atuar satisfatoriamente no campo da pós-graduação. E se submetermos os cursos pós-graduados ao reconhecimento do Conselho poderá ele fixar normas para o funcionamento desses cursos, cabendo verificar em cada caso se o estabelecimento, universidade ou faculdade isolada, apresenta as condições exigidas.

Definição e características do mestrado e doutorado

Cabe-nos agora, atendendo à solicitação do sr. ministro e, ao que determina o Estatuto do Magistério, definir e fixar as características dos cursos de mestrado e doutorado.

Entendemos que se trata de caracterizar estes cursos em seus aspectos fundamentais, evitando-se estabelecer padrões rígidos que viessem prejudicar a flexibilidade essencial à toda pós-graduação. Daríamos apenas as balizas mestras dentro das quais a estruturação dos cursos pode sofrer variações em função das peculiaridades de cada setor de conhecimento e da margem de iniciativa que se deve atribuir à instituição e ao próprio aluno na organização de seus estudos.

Em primeiro lugar, de acordo com a doutrina exposta nesse parecer, propomos o escalonamento da pós-graduação em dois níveis: mestrado e doutorado, não obstante certas objeções, surgidas, entre nós, contra o título de mestre. A alegação, tantas vezes invocada, de que esse título não faz parte de nossa tradição de ensino superior não nos parece constituir razão suficiente para ser rejeitado. A verdade é que em matéria de pós-graduação ainda estamos por criar uma tradição. E, se a pós-graduação deve ser estruturada em dois ciclos, como a experiência anglo-americana demonstra e a própria natureza desses estudos aconselha não vemos porque teríamos escrúpulo em adotar a designação de mestre se, como bem acentuou o conselheiro Rubens Maciel não dispomos de outro nome que a substitua. Aliás, algumas de nossas instituições já vem adotando, com êxito, o título de mestre para designar o grau acadêmico correspondente ao primeiro nível da pós-graduação.

Seguindo-se o critério de maior flexibilidade, em vez de duração uniforme e invariável julgamos mais adequado fixar duração mínima em termos de ano letivo. Com base na experiência estrangeira podemos determinar o mínimo de um ano para o mestrado e dois para o doutorado. O programa de estudos compreenderá um elenco variado de matérias a fim de que o aluno possa exercer opção, orientado pelo diretor de estudos.

Em sua área de concentração, o candidato escolherá certo número de matérias, complementada por outra ou outras escolhidas em campo conexo. O total de estudos exigidos para completar o curso poderá ser avaliado em créditos ou unidades equivalentes. Sistema, que aliás, já vem sendo adotado no curso de mestrado mantido pelo Instituto de Química da Universidade do Brasil. Neste curso requer-se um mínimo de 30 créditos, correspondendo o crédito a cada 17 horas de aulas teóricas ou equivalentes. Por não existir ainda unidade de crédito convencional para nosso ensino superior deixamos de empregar esse critério de avaliação. Mas, considerando-se que na pós-graduação se há de conceder ao aluno certa margem de tempo para os seus estudos e trabalhos de pesquisas individuais, calculamos que seria suficiente, para o mestrado e doutorado, o total de 360 a 450 horas de trabalhos escolares, aulas, seminários ou atividades de laboratórios, por ano letivo.

O programa de estudo comportará duas fases. A primeira fase compreende principalmente a freqüência às aulas, seminários culminando com um exame geral que verifique o aproveitamento e a capacidade do candidato. No segundo período o aluno se dedicará mais à investigação de um tópico especial da matéria de opção, preparando a dissertação ou tese que exprimirá o resultado de suas pesquisas.

Embora o mestrado e o doutorado represente um escalonamento da pós-graduação, esses cursos podem ser considerados como relativamente autônomos. Isto é, o mestrado não constitui obrigatoriamente requisito prévio para inscrição no curso de doutorado. É admissível que em certos campos do saber ou da profissão se ofereçam apenas programas de doutorado. De qualquer modo, seguindo tradição generalizada em todos os países, não se aconselharia a instituição do mestrado em medicina.

Outro ponto importante é a determinação dos tipos de doutorado e respectiva designação, recomendando-se certa sistemática e uniformidade dos graus. É comum se distinguirem os graus acadêmicos ou de pesquisa e os graus profissionais. Nos Estados Unidos, conforme vimos, o doutorado de pesquisa é o Ph.D., ou seja, *Philosophiae Doctor*, segundo o modelo germânico e que se aplica a qualquer setor de conhecimento. Assim temos o Ph.D. em física, sociologia, letras, biologia etc. ou em filosofia propriamente dita. Na França cobrindo toda área das ciências e humanidades, temos o *Docteur ès Sciences* e o *Docteur ès Lettres* equivalendo às matérias estudadas, respectivamente, na *Faculté des Sciences* e na *Faculté des Lettres* (hoje *Faculté des Lettres et Sciences Humaines*). Na Alemanha, além do *Dr. Philosophiae* relativo às diversas seções da faculdade de filosofia, existe o *Dr. Rerum Naturalium*, que abrange o campo das ciências naturais ou exatas, o *Dr. Rerum Politicarum*, que compreende o campo das ciências sociais e econômicas, além dos diversos doutorados relativos às profissões liberais tradicionais.

Se atendermos a que a nossa faculdade de filosofia cobre todo o campo das ciências e das letras e tem como um de seus objetivos essenciais a formação de pesquisadores, poderíamos adotar a expressão Ph.D. para designar o doutorado de pesquisa. Neste caso entende-se que a pós-graduação de pesquisas ou acadêmica seria objeto de uma coordenação central incluindo as disciplinas científicas ou literárias do ciclo básico das faculdades profissionais. Os problemas intrincados e insolúveis de classificação dos diferentes tipos de conhecimento aconselhariam a solução cômoda do Ph.D. Considerando-se, todavia, que esse título não teria ressonância em nosso ambiente universitário, havendo já universidades como a de São Paulo, onde se concede regularmente o doutorado em ciências, é preferível não adotar o Ph.D. A dicotomia *doutor em ciências* e *doutor em letras* suscita várias dificuldades quanto à inclusão de certas matérias em qualquer uma dessas categorias, desde que não possuimos a tradição francesa das duas faculdades de ciências e de letras. Poderíamos acrescentar um terceiro campo, o das ciências humanas, que também não estaria ao abrigo de toda objeção em matéria de classificação das

ciências. Como é possível lograr-se uma classificação sistemática livre de qualquer objeção sugerimos que o doutorado seja articulado com as quatro grandes áreas seguintes: letras, ciências naturais, ciências humanas e filosofia. Quanto aos doutorados profissionais, teriam a designação do curso correspondente como, por exemplo, doutor em engenharia, doutor em medicina etc.

No que concerne ao mestrado deparam-se-nos idênticas dificuldades. Seria de todo inconveniente adotar a expressão *Mestre das Artes* (M.A.) uma vez que o termo artes perdeu, entre nós, a significação primitiva de *artes liberais*, isto é, o conjunto das disciplinas científicas e literárias que formavam o conteúdo da Faculdade das Artes da Universidade Medieval. Justifica-se o uso da expressão nos Estados Unidos e na Inglaterra porque ainda hoje, nestes países, se conserva a denominação, de origem medieval, de Colégio das Artes Liberais e Faculdades das Artes. Para evitar maiores complicações propomos que o mestrado seja qualificado pela denominação do curso, área ou matéria correspondente.

A luz da doutrina aqui exposta sobre a natureza e processos da pós-graduação, podemos formular as seguintes conclusões sobre as características fundamentais dos cursos pós-graduados correspondentes aos dois níveis:

- 1) A pós-graduação de que trata a alínea b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases é constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico.
- 2) A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: mestrado e doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de doutorado.
- 3) O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.
- 4) O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber.
- 5) O doutorado de pesquisa terá a designação das seguintes áreas: letras, ciências naturais, ciências humanas e filosofia; os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes. O mestrado será qualificado pelo curso de graduação, área ou matéria a que se refere.
- 6) Os cursos de mestrado e doutorado devem ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado.
- 7) Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação.
- 8) O estabelecimento deve oferecer um elenco variado de matérias a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As matérias, de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos dos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade, um assunto determinado.
- 9) Do candidato ao mestrado exige-se dissertação, sobre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de doutor requer-se

defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema.

10) O programa de estudos do mestrado e doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos. constará o programa, sobretudo, de seminários, trabalhos de pesquisa, atividades de laboratório com a participação ativa dos alunos.

11) O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade. Assim, por exemplo, ao mestrado ou doutorado em administração pública poderiam ser admitidos bacharéis em direito ou economia; em biologia, médicos ou diplomados em história natural.

12) Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma do curso de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos.

13) Nas universidades a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica deve ser objeto de coordenação central, abrangendo toda área das ciências e das letras, inclusive das que fazem parte do ciclo básico das faculdades profissionais.

14) Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa.

15) Aconselha-se que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, pelo menos no que se refere à duração mínima dos cursos.

16) Os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho Federal de Educação para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e possam produzir efeitos legais. Para isso o Conselho baixará normas fixando os critérios de aprovação dos cursos.

(aa.) A. Almeida Júnior, Presidente da Comissão de Educação Superior; Newton Sucupira, relator; Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel.

ANEXO B – Capa do VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 – Volume I



**PLANO NACIONAL DE
PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG)
2011-2020**

Volume I

Brasília, dezembro de 2010

ANEXO C – Índice do VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 – Volume I

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	13
1. INTRODUÇÃO	15
1.1. Referências	24
2. ANTECEDENTES: OS PLANOS ANTERIORES	25
2.1. As propostas dos Planos Nacionais de Pós-Graduação I, II e III	25
2.2. A Construção do IV PNPG e suas diretrizes	27
2.3. As propostas do Plano Nacional 2005-2010	29
2.3.1. Estabilidade e indução	29
2.3.2. Estratégias para melhoria do desempenho do sistema	30
2.3.3. Financiamento e sustentabilidade	31
2.3.4. Novos modelos	33
2.3.5. Políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior	35
2.3.6. Avaliação e qualidade	36
2.4. A importância dos planos anteriores	38
3. SITUAÇÃO ATUAL DA PÓS-GRADUAÇÃO	41
3.1. Ensino Médio	41
3.2. Ensino de Graduação	41
3.3. Perfil de estudo e trabalho dos jovens brasileiros	43
3.4. Sistema Nacional de Pós-Graduação em 2009	45
3.5. Cursos	45
3.6. Discentes	59
3.7. Docentes	72
Apêndice A - Séries Históricas	80
4. PROJEÇÕES DE CRESCIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	81
4.1. Introdução	81
4.2. Análise das Séries Históricas	82
4.2.1. Número de Cursos de Pós-Graduação	83
4.2.2. Número de Discentes na Pós-Graduação	88
4.2.3. Número de Docentes no Ensino Superior	100
4.2.4. Número de Docentes na Pós-Graduação	108

4.2.5. Número de bolsas CNPq	110
4.2.6. Número de bolsas CAPES	112
Apêndice B - Séries Históricas	115
Apêndice C - Método de alisamento exponencial.	121
5. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	125
5.1. Introdução	125
5.2. Distorções e necessidades de ajuste	125
5.3. Princípios e recomendações	127
6. A IMPORTÂNCIA DA INTER(MULTI)DISCIPLINARIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO	133
6.1. Introdução	133
6.2. Histórico	133
6.3. Situação atual	137
6.4. Recomendações	139
7. ASSIMETRIAS - DISTRIBUIÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO TERRITÓRIO NACIONAL	145
7.1. Assimetrias	145
8. EDUCAÇÃO BÁSICA: UM NOVO DESAFIO PARA O SNPG	155
8.1. O Sistema Nacional de Pós-Graduação	155
8.2. Uma trajetória recente da educação básica	158
8.3. A pós-graduação e a melhoria da qualidade da educação básica	164
8.4. Padrões mínimos de qualidade da educação	166
8.5. Formação e valorização dos profissionais da educação básica	168
8.6. Rendimento da aprendizagem e o direito de aprender	171
8.7. A definição dos objetivos da educação básica em face do aumento das atribuições da escola	172
8.8. A gestão das escolas e dos sistemas educacionais	174
8.9. A definição das responsabilidades e o estabelecimento do regime de colaboração	175
8.10. Conclusão e recomendações	177
9. RECURSOS HUMANOS PARA EMPRESAS: O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO	179
9.1. Introdução	179
9.2. Inovação: um novo paradigma	180
9.3. Recursos humanos nas empresas	182
9.4. A pós-graduação no Brasil e as empresas	191

10. RECURSOS HUMANOS E PROGRAMAS NACIONAIS	195
10.1. Introdução	195
10.2. Os Desafios Brasileiros	195
10.2.1. Água	195
10.2.2. Energia	197
10.2.3. Transporte	203
10.2.4. Controle de fronteiras	207
10.2.5. Agronegócio	207
10.2.6. Amazônia	208
10.2.7. Mar (Amazônia Azul)	211
10.2.8. Saúde	214
10.2.9. Defesa	215
10.2.10. Justiça, Segurança Pública e Criminologia	216
10.2.11. Programa Espacial	218
10.2.12. Desequilíbrio Regional	219
10.3. Considerações Finais	221
11. INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E A COOPERAÇÃO	
INTERNACIONAL	223
11.1. Introdução	223
11.2. Avanços recentes da produção científica	223
11.3. A Presença Internacional da Ciência Brasileira	231
11.4. A Cooperação Internacional e as principais Agências Federais de Fomento	233
11.5. O CNPq e a Cooperação Internacional	239
11.6. A FINEP e a Cooperação Internacional	241
11.7. Instituições e Empresas	242
11.7.1. O Instituto Butantan e a Cooperação Internacional	242
11.7.2. A Fundação Oswaldo Cruz – Fio Cruz e a Cooperação Internacional	244
11.7.3. A Embraer no Mundo	245
11.7.4. A Petrobras no Mundo	247
11.8. Presença Internacional de algumas Empresas	249
12. FINANCIAMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO	255
12.1. Introdução	255
12.2. Investimentos atuais na pós-graduação	257
12.3. Investimentos Diretos feitos pelo Governo Federal na Pós-Graduação	258
12.2.1. Investimentos feitos pela CAPES	258
12.2.2. Investimentos feitos pelo CNPq	263
12.2.3. Investimentos Estaduais feitos pela Fundação de Amparo à Pesquisa	268

12.2.4. Sumário dos investimentos	268
12.4.O crescimento da Pós-Graduação.....	269
12.4.1. Panorama do alunado da pós-graduação	269
12.4.2. Evolução da concessão de bolsas de pós-graduação e projeções de crescimento	270
12.4.3. Estimativa dos custos futuros considerando o cenário de crescimento.....	272
12.5.As metas.....	275
12.6.Discussão e Conclusões	278
12.7.Referências Bibliográficas	281
13. INDUÇÃO: UM NOVO PAPEL PARA AS AGÊNCIAS	283
13.1.Introdução.....	283
13.2.Eixos	284
13.2.1 Os programas para redução das assimetrias regionais.	285
13.2.2. Os programas de indução de áreas do conhecimento	286
13.2.3. Programas para indução em áreas estratégicas	287
13.2.4. Programas para estímulo das parcerias institucionais	288
13.2.5. Programas para melhoria geral da qualidade da pós-graduação	289
13.3.Conclusões e Recomendações	291
14. CONCLUSÕES e RECOMENDAÇÕES.....	293
14.1.Situação atual e perspectivas de crescimento da pós-graduação	294
14.2.Sistema de avaliação da pós-graduação brasileira	295
14.3.Inter (multi) disciplinaridade	295
14.4.Assimetrias	297
14.5.Educação Básica.....	298
14.6.Recursos Humanos para Empresas.....	299
14.7.Recursos Humanos e Programas Nacionais	301
14.8.Internacionalização e Cooperação Internacional	303
14.9.Financiamento da pós-graduação	303
14.10. Indução	304
14.11. Outras recomendações	305
15. ANEXO – Portaria nº 36, de 05/02/2010	307
16. ANEXO – Portaria nº 165, de 20/08/2010	309